Utopja

napisał **X.**

I

W tych dniach wpadło mi przypadkiem do rąk sprawozdanie kasowe jakiegoś robotniczego związku zawodowego, bodajże piekarzy. Wprawiło mnie ono w istne zdumienie. Rachunki miesięczne wynosiły setki i tysiące; dochody te przeznaczone były na najróżnorodniejsze wsparcia dla towarzyszów chorych, pozbawionych pracy, dotkniętych wypadkami, inne znowu setki, a czasem tysiące, obracane były na prowadzenie zatargów z pracodawcami, reszta po pokryciu kosztów administracji stanowiła fundusz oświatowy i filantropijny. Obok zadziwiającej rozmaitości wydatków i olbrzymiej ich sumy, ujrzałem jedno jedyne źródło dochodów zrzeszenia: składki, jeszcze raz składki i zawsze składki stowarzyszonych. Z całego sprawozdania bił w oczy wniosek, że ci piekarze odczuwają potrzebę i cele organizacji, że ona jest ich nieodzowną funkcją życiową, że związek ich tchnie żywotnością.

Czytałem te kolumny cyfr i—zazdrościłem. Oto—myślałem — piekarze są inteligientniejsi, są bardziej świadomi swej jedności, niż my, krzewiciele oświaty i wiedzy, nauczyciele. Nasze stowarzyszenia czyż mogą szczycić się żwawym tętnem działalności, czyż mogą porównywać z rachunkami związku robotniczego swój nędzny budżet? A przecież korzystamy z większej ilości wolnego czasu, z liczniejszej warstwy ludzi wykształconych, rozumnych i światłych. Gdzież jest przyczyna naszego braku łączności i organizacji? Dlaczego piekarze stanowią mocno spojoną żywotną korporację, gdy my korporacji nie stanowimy, stanowić nie umiemy i nie będziemy?

Czyż zrzeszenie wszystkich nauczycieli w jednej organizacji o określonych zadaniach i celach nie ma racji bytu? Chyba tak. Dobrobytem się nie odznaczamy, każdy z nas narzeka na zależność w zarobkach od przypadku, wszystkich nas gnębi zależność od przedsiębiorców szkolnych, wielu z nas, chorując, traci zarobek, umierając, pozostawia rodzinę bez środków do życia, a i z innych przyczyn przeżywa nieraz ciężkie przesilenia finansowe. W wypadkach tych i tym podobnych każdy z nas musi sam sobie radzić, nie licząc na pomoc korporacji i najwyżej wspierany przez poniżającą filantropją. W ten sam sposób zatarg nauczyciela z przełożonemi jest z zasady jego sprawą osobistą, do której ogół nauczycieli się nie miesza i w której z racją czy bez racji ustąpić musi zawsze nauczyciel, jako słabszy. (Nieraz zatarg kończy się usunięciem nauczyciela od ukochanej dziatwy, jak gdyby szkoła była jakimś kantorkiem; bywa naruszaną przytym przyzwoitość handlowa w stosunku do nauczyciela. Jednak na jego miejsce bez wątpienia złożą oferty całe zastępy kolegów). Bo u nas panuje współzawodnictwo tam,

gdzieby przecież trzeba oczekiwać solidarności korporacyjnej.

Nie jest nas wcale zbyt mało, żebyśmy nie mogli utworzyć przy dobrych chęciach silnego, bogatego i żywotnego związku, opartego nie o wysiłki jednostek, lecz o wspólność interesów zawodowych. Wystarczy przejrzeć pobieżnie odpowiedni dział w książce telefonicznej, ażeby się przekonać, że olbrzymia ciżba nauczycieli i nauczycielek, wychowawców i wychowawczyń obsługiwać musi swą pracą tak wielką ilość szkół prywatnych w Warszawie. Doliczmy szkoły na prowincji, doliczmy nauczycieli domowych, nauczycieli szkół początkowych, guwernerów, a liczba nasza wzrośnie do setek i tysięcy. Odrzućmy przesąd kastowy, nie szczepmy w sobie ducha arystokracji mieszczańskiej, a kierując się wspólnością zawodu, ujrzymy w swoich szeregach korepetytorów, freblanki, bony i niańki. Wobec nich mamy podwójny obowiązek — koleżeński z jednej strony, kształcenia i szerzenia wiedzy fachowej z drugiej. Bo w swoim położeniu spółczesnym najemników z niemi mamy więcej punktów stycznych, niż się zdaje, a pracujemy wszyscy jedni mniej, inni więcej udolnie, jedni na zasadzie wiedzy, inni instynktu lub zdrowego rozsądku w jednej i tej samej dziedzinie pracy społecznej wychowania i wykształcenia młodych pokoleń. Jeżeli weźmiemy pod uwagę nizki poziom n a s z e j wiedzy fachowej, nieraz formalny jej brak wśród nauczycieli szkół średnich, posiadających odznaki uniwersyteckie, to zamykanie się nasze w jakiejś wyższej kaście przed parjasami pedagogji nie może się nie o kazać wielce niesprawiedliwym i w skutkach swych dla nas samych ujemnym. Bo, w tym stanie rzeczy, za naszą krzywdę nigdy niema się komu ująć. A to jest grunt dla niesprawiedliwości najpodatniejszy, — sami więc

przez obojętność w organizowaniu się gorliwie krzewimy krzywdy oświaty i ludzi.

II

Nie przypada nam do gustu punkt widzenia powyżej wyłuszczony i odżegnywamy się odeń, jak umiemy. Toć przecie to jest podkreślanie w naszej działalności ideowej i społecznej pierwiastku interesowego, to — przeciwstawianie nauczycieli jako wyrobników kierownikom szkół jako przedsiębiorcom. To jest popieranie za wszelką cenę kolegów nieudolnych i niesumiennych, ustawiczna niewdzięczność dla naszych nieraz nadzwyczaj szlachetnych pracodawców. Przecież nie szyjemy butów i nie farbujemy krawatów, lecz kształcimy społeczeństwo i kierujemy jego przyszłością!

Jesteśmy pedagogami, pracującemi dla czystej i nieskalanej żadnym interesem idei wychowania, torujemy drogę dla teorji nowoczesnych w szerokie warstwy społeczne, jesteśmy popularyzatorami wiedzy i wychowawcami młodzieży? Czyż to jest grunt dla interesu klasowego? Przeciwnie, tu nie do zatargów, lecz do porozumienia się i zgody („solidaryzm“) należy dążyć z naszemi przełożonemi szkół. To jest pole dla współpracy, nie dla karygodnego bróżdżenia. Sami powinniśmy służyć im radą w doborze nauczycieli lub ich usuwaniu, całą swą pracą powinniśmy się przyczyniać do reklamowania i prosperowania ich szkół, nader często prowadzonych bezinteresownie w imię wzniosłej idei. Przeciwnie, cała słuszność po naszej stronie, gdy oburzamy się bądź na korepetytorów, paczących naszą pracę swą nieudolnością, bądź na wychowawczynie domowe, które traktują swą pracę jako zarobek na posag, bądź na nauczycieli ob-

cych narodowości, naruszających charakter narodowy szkolnictwa, bądź na nauczycieli szkół lub nawet klas niższych, jako że nie posiadają naszych wysokich kwalifikacji.

Przedewszystkim, nie jesteśmy znów tak bardzo pedagogami. Jest między nami sporo literatów, adwokatów i t. p., przygodnie dorabiających z „belferki" i nieco się tego wstydzących. Są nawet między nami uczeni niestety — w braku uczelni wyższych, pozbawieni wyższego stanowiska i warunków pracy naukowej. Jako uczeni, za zadanie mamy w szkole jedynie szerzenie i pogłębianie wiedzy własnej i uczniów, wyłanianie z pośród nich godnych następców przy pracy. Czyż to jest grunt do zrzeszania się z innemi nauczycielami w jakąś organizację, gdy każdy prowadzi indywidualną pracę naukową?

Lecz na to odpowiem: możemy być pedagogami przygodnie, z powołania lub dla zarobku, możemy być uczonemi, specjalistami i profesorami, możemy posiadać kwalifikacje naukowe lub zawodowe nadzwyczaj wysokie lub mniej wygórowane, lecz wszyscy jesteśmy najemnikami i nic nas nie upoważnia do lekceważenia obowiązku koleżeńskiego wobec korporacji. Tam, gdzie istnieje współzawodnictwo, wynoszenie się nad kolegów, pogarda dla stanowiska najemnika i ukrywanie go w liściach figowych—prawdziwej, względnie podrabianej uczoności, pedagogji i idei szkolnictwa,— musi zapanować współpomoc i solidarność najemników wzajemnie wspierających się w czasie niedoli indywidualnej i zatargów zawodowych, a pomnażających wiedzę fachową i zasoby intelektualne swych członków. Musimy dorównać pod tym względem piekarzom. Przecież, zarówno jak oni, nie możemy się uchronić pomimo całej naszej inteligiencji i ideowości od ogólnych warunków otaczającego nas życia, od sto-

sunków z dziedziny szycia butów i farbowania krawatów: prywatny charakter naszego szkolnictwa musi sprowadzać konkurencję szkół, konkurencję nauczycieli-najemników, targ właścicieli szkół w kwestjach wpisu i pensji z rodzicami—odbiorcami towaru i nauczycielami—wyrobnikami. Powinni bylibyśmy więc uświadomić sobie swoje stanowisko korporacyjne, jako wyrobników i najemników.

Lecz, przeciwnie, szerzy się u nas manja dyrektorska. Bo w każdej bodaj szkole mamy kolegów, odgrywających wybitną rolę w organizacji danej szkoły, w wytwarzaniu jej kierunku wychowawczego, doborze nauczycieli i wogóle nieustannie służących swoją radą i pomocą przedsiębiorcom szkolnym. To są dyrektorzy bez oficjalnego stanowiska, ludzie pewni swoich umiejętności organizacyjnych, lecz pozbawieni kapitału do utworzenia szkoły własnej. Biorą oni blizko do serca interesy właścicieli szkół i tłumaczą wyrozumiale ich każde stanowisko względem młodzieży, rodziców i nauczycieli, niekiedy będąc nawet plus catholique, que le pape w stosunku do swoich kolegów. To samo zjawisko ogólno-kapitalistyczne, czerpiące swe źródło z konkurencji pracy, mamy i u piekarzy, tylko że tam, jak wykazałem, tętno życia korporacyjnego jest nierównie silniejsze, i „manja dyrektorska“ znajduje swe wcielenie w innym, zwalczającym wyżej wymieniony, związku zawodowym. Jeżeli ta „manja dyrektorska“ nauczycieli, dążenie ich do zarządu szkołą, prowadziła do utworzenia szkół zrzeszenia nauczycieli, to tam była naturalnie mniej szkodliwa. Lecz wysepki współdzielcze w królestwie wynajmu pracy nie oparły się zalewowi otoczenia i już w pierwszym roku istnienia uległy zwyrodnieniu, przekształcając się w spółki nauczycieli, wynajmujących pracę swych kolegów: szlachetna idea poniosła bolesną porażkę, jak w więk-

szości kooperatyw przemysłowych. Nie słychać nawet o próbach jej wznowienia. Zresztą my, przeciętni nauczyciele, nie mamy środków pieniężnych na kupowanie udziałów szkolnych i jesteśmy pozbawieni możności doświadczenia, o ile jest wykonalna idea szkoły kooperatywy. Pozostaniemy na zawsze najemnikami.

III

Nie łudzę się ani na chwilę przypuszczeniem, że prawdziwie ziszczalnym jest stworzenie organizacji zawodowej nauczycieli, którąby objąć zdołała ich liczne zespoły.

Zanadto temu stoją na przeszkodzie przesądy kastowe naszej uczoności, która nie pozwala nam bratać się z ludźmi o niższych kwalifikacjach dyplomowych. Nie chcemy zrozumieć, że nasze kwalifikacje podnieść zdoła właśnie wspólna praca intelektualna.

Zanadto broni tego nasza manja dyrektorska, dzięki której względniejsi jesteśmy dla istotnie ciężkich warunków pracy przedsiębiorców szkolnych, niż dla niedoli naszych kolegów. Nie chcemy zrozumieć, że interesy przedsiębiorców nie każdy drogą własnej ustępczości lub porady, lecz społem tylko uwzględniać możemy, że przełożeni szkół t. zw. prywatnych, nie obrażeni będą przez nasze stowarzyszania, lecz w jego braku są w przykrym położeniu filantropów, gdy spełniają obowiązek.

Zanadto szerzy się wśród nas obojętność, a nieraz źle ukrywana pogarda dla korporacji nauczycielskiej. Pamiętam, jak podczas jakiejś kłótni ulicznej kobieta, bijąc się w piersi, z całą dumą krzyczała: ja jestem stróżka! W tym przejawia się nasz charakter. Lecz wśród nauczycieli panuje wzorowa skromność w stosunku do swego zawodu. Mówimy wpraw-

dzie, że niema szlachetniejszej idei i donioślejszego zadania nad sprawą wychowania. Lecz — dodajemy — w warunkach dzisiejszych doboru nauczycieli, ich wynagrodzenia, kwalifikacji i t. d., i t. d. Nie chcemy zrozumieć, że to wszystko zależy od nas, że od nas zależy zniesienie lekceważenia społecznego, bo się kieruje w stronę słabych i niezorganizowanych.

Spojrzyjmy na władzę i potęgę trade-unione'ów angielskich. Gdybyśmy posiadali taką organizację nauczycieli, można twierdzić, że potrafilibyśmy wesprzeć każdego kolegę w nieszczęściu, chorobie i stracie zarobku, ułatwilibyśmy studja zagraniczne i karjerę naukową dla nauczycieli—uczonych, stworzylibyśmy możność badań i działania dla nauczycieli-pedagogów, wpływem na organizację szkolnictwa zaspokoilibyśmy „manję dyrektorską“ nauczycieli - społeczników. Bo przecież jest w niej ziarno zdrowe, w tym dążeniu nauczycieli do niezasklepiania się w ciasnych szrankach bezpośrednich obowiązków, w ich chęci wpływu na ustalenie tego lub owego kierunku szkół. Teraz ten wpływ jest przeważnie wyrażeniem woli jednostki, przygodnie wywyższonej z pośród ogółu nauczycielskiego, wydaje się niesprawiedliwym i niekoleżeńskim. Znajdując wcielenie w organizacji, może stać się pożytecznym wyrazicielem opinji korporacyjnej w kwestjach szkolnictwa i jego kierunku. Gdzie jak gdzie, lecz u nas nauczyciele mają szczególny obowiązek organizowania się. Wszystkie narzekania, które wywołuje dzisiejszy stan szkolnictwa polskiego u nas, można sprowadzić bodajże do jednego zasadniczego zarzutu: szkoły nasze są głównie prywatnemi przedsiębiorstwami. Stąd w samej rzeczy płyną najjaskrawsze braki ich: konkurencja szkół, ich drożyzna, nieumiejętny dobór nauczycieli, nieodpowiednio wielka władza w szkole ich dyrektorów, brak kontroli

społecznej nad nauczaniem i internatami, zanik władzy rad pedagogicznych, konkurencja nauczycieli i zależność ich zarobku i pracy od warunków rynku, brak ogólnego kierunku w szkolnictwie i t. d. Z tego względu nieraz wywyższano, nawet w prasie, nad nasze szkoły prywatne szkoły rządowe. Narodowość żywotna, silna wewnętrznie i sprężysta w walce życiowej zgoła inny wyciągnąć powinna wniosek z charakteru prywatnego szkolnictwa. Powinna się zorganizować korporacja nauczycielska i stać się przeciwwagą stanowiska przedsiębiorczego naszych szkół. Ona mogłaby, jak trade-unione'y, zabronić poszukiwania nauczycieli poza szeregami ich stowarzyszenia. Mogłaby normować warunki płacy, licząc się z sytuacją rynku, i znieść targ i konkurencję w stosunkach nauczycielskich. Mogłaby utrzymać, a nawet podnieść znaczenie rady pedagogicznej w zarządzie szkolnym. Mogłaby bronić niezależności nauczyciela w metodzie i kierunku nauczania, wspierać go w zatargach z pracodawcami, wpływać na kierunek szkolnictwa, wspomagać jedne szkoły, omijać inne, któreby na to zasłużyły—jednym słowem, wytworzyć zdołałaby prawdziwą społeczną i demokratyczną szkołę polską.

Nauczyciele nie spełnili w zupełności swego obowiązku cywilnego i nie tylko nie mogą narzekać na braki szkolnictwa, lecz ponoszą za nie całkowitą odpowiedzialność skutkiem niewyrobienia społecznego i korporacyjnego.

X.

Zrzeszenia młodzieży

NAPISAŁ

Wł. Jurgis.

Nieraz zdarza się, że nauczyciel, wybrawszy zajmujący podręcznik, obmyśliwszy dobrze metodę, z najlepszemi chęciami wchodzi do klasy, a zamiast spodziewanego stosunku współpracy i zaufania spotyka bierny, lecz systematyczny opór. Widzi, że jedne dzieci zupełnie ignorują jego uwagi i wysiłki wychowawcze, inne są niekarne i krnąbrne, a najniemądrzejsze, bodaj ordynarne; ostre zaczepienie nauczyciela przez któregoś ucznia napawa sprawcę zadowoleniem, wzbudza dlań zachwyt kolegów i czyni bohaterem chwili. Niezaradny, nauczyciel ucieka się do „środków“. Z przerażeniem stwierdza ich bezskuteczność i obojętny stoicyzm młodzieży wobec razów zewnętrznych. Ale natrafi na innego ucznia lub na inny nastrój — i oto drobna uwaga, nagana, kara wywołuje bunt wielce naiwny i nagle potym wybuch gorzkich łez obrażonej godności. Nauczyciel tymbardziej traci grunt pod nogami i klnie w duszy swój zawód, swoją naukę, siebie i dzieci. Niech uświadomi sobie, że natrafił na klasę, gdzie rej wodzą dzieci, najciężej i najostrzej przeżywające okres przełomowy rozwoju duchowego.

Obserwujemy wszyscy u dzieci w wieku pacholęcym pewne zdziczenie. Wyobrażają one sobie nagle, że są dorosłemi i uporczywie dążą do uchylenia się z pod kierownictwa rodziny lub szkoły, do wytworze-

nia dróg własnych rozwoju. Ogarnia je manja samodzielności. Poczucie niezależności staje się punktem, nie znoszącym najdelikatniejszego nawet dotknięcia. W tym okresie chłopcy zwykle wyraźnie odgraniczają się w swoich zabawach i zajęciach od dziewcząt, któremi zaczynają gardzić. Nabywają nałogu palenia. Uprawiają bezwzględną brawurę. W stosunkach z młodszym rodzeństwem stają się nieznośni, przywłaszczają sobie wobec niego wszystkie prawa dorosłych i dochodzą bodaj do katowania braci i sióstr. Do dorosłych czują nienawiść za nieuznawanie swoich praw ludzkich i traktowanie z góry. Przewrót umysłowy, który przeżywa pacholę, unosi w jednym potoku wszystko, co starał się w nie wcielić poprzedni wpływ wychowawczy. Dziecko sceptycznie traktuje wierzenia, wyśmiewa normy towarzyskie, jednym słowem, wszystkie wartości poddaje krytyce i analizie.

Mniejsza, słuszne czy nie—są wnioski usamowolnionego dziecka, co w danej fazie jego rozwoju jest ziarnem zdrowym, co plewami—faktem jest, że stanowi to nieunikniony okres w dojrzewaniu każdego człowieka i że zadanie wychowawców komplikuje się tu niesłychanie. Trzeba się poczuwać do talentu pedagogicznego, by podjąć się owocnego poprowadzenia dziecka w tym wieku. Prócz cierpliwości, graniczącej z uporem, wychowawca musi się odznaczać niezwykłą delikatnością i subtelnością w stosunku do dojrzewającego człowieka, bo tu jeden krok nieostrożny może wpływ jego zniweczyć. Musi rzeczywiście uznać w dziecku człowieka dojrzałego, musi rzeczywiście pozostawić mu dużo samodzielności. Innemi słowy, chcąc zostać wychowawcą dziecka, wychowawca powinien wyrzec się swego tytułu wychowawcy, natomiast szukać z nim kontaktu na wspólnym gruncie, zająć je ponętnemi pracami samodzielnemi, wpływać na nie

swoją osobistością, nie zaś władzą, unikać poniżających dziecko uwag, gróźb, wyręczania się nim, liczyć się z jego cechami indywidualnemi charakteru,—jednym słowem, zorganizować samodzielność dziecka.

To jest możliwe jedynie w tym wypadku, jeżeli organizacja samodzielności oprze się na pracy dla dziecka ciekawej i ponętnej. Tego nie biorą pod uwagę niektóre niemieckie organizacje szkolne, gdy powierzają dzieciom spełnianie różnych funkcji szkolnych aż do prowadzenia ksiąg kasowych i zamiatania klas. Dlatego też przeważnie ponoszą fjasko albo opierają się na przymusie, który niweczy cały ich pożytek. Nie, dzieci w tym wieku trudno zająć funkcjami domowemi lub pomocniczemi, bo te są w ich oczach odpowiednie dla malców, — ich dążenia sięgają znacznie dalej od bezpośredniego otoczenia.

Jeżeli się tym dążeniom dobrze przyjrzymy, spostrzeżemy, że obok rozwijającego się krytycyzmu i sceptycyzmu wobec prawd, narzuconych przez wychowanie, w dzieciach tego okresu tkwi jednocześnie duży zasób romantyzmu na tle wybujałego rozwoju wyobraźni. W tym samym czasie dawne instynkty dziecięce towarzyskie przybierają organizatorski charakter społeczny w prymitywnej wprawdzie postaci. Nie ufając starszym, lekceważąc młodszych, dzieci tego okresu zamykają się w ciasnym kółku rówieśników, gdzie znajdują posłuch i uznanie dla swej rzekomej dojrzałości. Nieraz zbierają się systematycznie w ukrytym miejscu, niby spiskowcy, prowadzący tajemnicze rozmowy, puszczają wodze wyobraźni i — bladze. Najbardziej ponętnemi dla dzieci — właściwie dla chłopców, którzy zdają się przeżywać ten okres nierównie intensywniej od dziewcząt,—najbardziej ponętnemi są powieści o niezbadanych krajach, cudownych wynalazkach lub wojnach, opowiadania z ży-

cia dzikich ludów koczujących, odkrywców lub podróżników. Nad ich wyobraźnią panują całkowicie bohaterscy Indjanie, okrutni wojownicy i kolonizatorzy, a nieraz zbrodniarze i Sherlockowie. Twain w swoich „Przygodach Tomasza Sawyera“ dał niezrównaną charakterystykę tej psychologji pacholęcej. Chłopcy zdolni są nieraz zapominać, gdzie i kim są, i na skrzydłach wybujałej fantazji wyobrażać sobie dokoła tajemniczych wrogów, śnić podróże i przygody, i bawić się zapamiętale w Indjan i obozowiska.

Z tego spostrzeżenia wychodzą szkoły amerykańskie, gdy, chcąc ująć w swoje ręce wpływ na dany okres rozwoju dziecka, wprowadzają do swego kursu naśladowanie życia dzikich. Dzieci stawiają wigwamy, przybierają indyjskie imiona i żyją trybem Indjan z zachowaniem ich zwyczajów. Naturalnie, dla nikogo nie jest tajemnicą, że to wszystko zabawa, i ta świadomość istotnego znaczenia owego zajęcia jest jego rysem ogromnie dodatnim: nikt się nie łudzi co do treści i celów dziecinnych wigwamów, a jednocześnie zabawa rozwija w dzieciach sprawność, zmysł orjentacyjny, odwagę i daje ujście — nieszkodliwe, a nawet zdrowe—ich wyobraźni, która nie może zaszkodzić praktycznemu i wyrachowanemu yankesowi.

W ostatnich czasach wśród młodzieży polskiej (w Galicji) ogromnie się rozpowszechnił ruch, określany mianem scouting'u według swojego pochodzenia angielskiego. Naogół mówiąc, koła pedagogiczne nie zajęły jeszcze wobec niego wyraźnego stanowiska, i, lękając się eksperymentów niepewnych, pozostawiły sprawę rozwojowi wypadków. Stanowisko to daje się niewątpliwie objaśnić przedewszystkim brakiem jednolitości w ujmowaniu celów i środków scouting'u przez jego zwolenników. Nie omylimy się zbytnio, jeżeli stwierdzimy jego charakter ćwiczeń wojskowych z wy-

różnieniem wywiadu, sygnalizacji i partyzanki. Te ostatnie, prócz rozwoju zalet fizycznych, mają na względzie pewne oddziaływanie na sferę psychiczną młodzieży, usiłują plenić z charakterów bierność i niezaradność, natomiast starają się krzewić odwagę, sprawność i karność. Ma więc w sobie scouting niewątpliwie zdrowe ziarna, pobudki i cele. Stanowi przytym organizację młodzieży na tle ponętnych dla niej zajęć, ma więc możność wpływu na nią i wróżyć sobie może powodzenie. Powiedziałbym jednak, że scouting trzyma się i rozwija się przedewszystkim pod presją mody i że trudno mieć doń przekonanie.

Jeżeli młodzież w wieku przejściowym wyłamuje się z pod naszego kierownictwa i uprawia swoisty romantyzm, to są w tym zjawisku pewne strony dodatnie—dążenie do samodzielności, rycerskość, rozwój wyobraźni—i są ujemne—krnąbrna zarozumiałość, niewybredność w wyborze wrażeń, zamiłowanie do władzy, a nawet okrucieństwa i t. p. Organizacja młodzieży na gruncie jakiejś zabawy czy pracy, jeżeli chce wywrzeć na swoich członków wpływ dodatni, musi być tak pomyślana i takie obrać tematy działalności, ażeby, będąc pociągającą dla dzieci, jednocześnie opierała się na dodatnich cechach ich przełomu psychicznego w okresie przejściowym i dawała im możność rozwoju,—a jednocześnie nietylko nie schlebiała i nie dawała pola dla zastosowania cech ujemnych tego przełomu. Scouting temu elementarnemu wymaganiu pedagogji nie odpowiada. Można powiedzieć, że odwrotnie — wyzyskuje ujemne cechy młodzieży, schlebia im, i poniewiera cechami dodatniemi jej wieku przejściowego. To może w zupełności odpowiadać celom praktycznym kolonizatorów angielskich, ale nic wspólnego nie ma z zadaniami normalnego wychowania. I tak, jak oburzały nas zachwyty mło-

dzieży dla gienjalnych czynów Sherlocka Holmesa, powinniśmy również przeciwdziałać szerzeniu się scoutingu.

A więc: scouting nie wychowuje w młodzieży samodzielności, lecz odwrotnie—zasadza się na dyscyplinie, naśladuje organizację wojskową. Skauci świadomie idealizują posłuszeństwo, twierdząc, że w swej pracy społecznej za dużo rządzimy, za mało ulegamy: rozumowanie oparte na subordynacji, nie zaś samodzielności.

Według mnie ani tak, ani owak, lecz jeszcze inaczej: za wiele ulegamy, i za wiele m a r z y m y o rządzeniu. I to samo cechuje pracę skautów, która odznacza się posłuszeństwem i marzeniami o buławie hetmańskiej w hierarchji „druhów". Dla samodzielności rzutkiej, sprężystej i roztropnej scouting nie pozostawia miejsca. Wprawdzie, w ćwiczeniach wywiadowczych, prowadzonych przez niewielkie grupy skautów, musi się rozwijać pewna samodzielność. Organizacja wojskowa tłumi ją jednak dzięki powierzeniu głównych funkcji ich przywódcy i przez sygnalizowanie komendy.

Nie rozwijając samodzielności, scouting krzewi w swoich uczniach zamiłowanie do władzy i do zajęć wojennych, co krajowi nie daje żadnego pożytku praktycznego, a co płodzić tylko może ludzi, nie przystosowanych do pełnienia z zamiłowaniem funkcji realnych natury społecznej,—tymbardziej, że scouting uroczyście wyrzeka się jakichkolwiek celów politycznych. Zresztą, jeżeliby się nie wyrzekał, tym gorzej byłoby dla idei scoutingu—zamiast niewinnej zabawy dzieci amerykańskich w wigwamy, krzewiłby w dzieciach mrzonki, zarozumiałość i blagę. Ale i teraz, prawiąc o odrodzeniu duszy narodu zapomocą w ych ćwiczeń, skauci nic innego nie robią, bo chyba

największą naiwnością—dość zresztą rozpowszechnioną nawet w kołach pedagogicznych—jest sądzić o możliwości przemian kulturalnych i historycznych za pomocą wychowania. O ile działalność nauczycielska ma charakter masowy i społeczny, o tyle wychowanie, jakkolwiek jest prowadzone, ma skutki indywidualne, tym mniejsze, że wychowawcy są upieczeni z tejże mąki, do której przekształcenia w innych czuję powołanie.

W ten sposób scouting ani jednego ze swych celów dopiąć nie potrafi. Nie wyhoduje w swych uczniach nawet odwagi, ponieważ je kształci niebezpieczeństwo, z którym skauci nie mają do czynienia. Podkreśli natomiast szkodliwe stronienie chłopców w wieku przejściowym od rówieśnic, bo trudno chyba o wzniecenie zamiłowań wojskowych wśród dziewczynek-podlotków. [1]) Tym trudniejsze będzie zadanie pedagogów w odnajdywaniu węzłów współpracy młodzieży męskiej a żeńskiej w celu normalniejszego, pozbawionego ekscesów zarówno pseudorycerskich, jak brutalnych, jej rozwoju płciowego i ludzkiego. Można mieć nadzieję, że moda scoutingu przeminie. Z chwilą, kiedy objęta przez jego wpływy młodzież wyperswadowuje sobie, że nie uprawia żadnego odrodzenia narodu, wyobraźni jej, ani poczuciu samodzielności nie będzie odpowiadała zabawa w posłuszeństwo i w wojnę bez broni. I wielkim błędem jest wmawianie w dzieci, że lada zabawka ma jakąś doniosłość kulturalną—znaczy to bagatelizować obowiązki obywatelskie i krzewić nieodpowiedzialność społeczną. Nie, ani wyprawa krzyżowa dzieci, ani bezużyteczne ćwiczenie

---

[1]) Myli się autor. O ile wiemy, czynią to i w Galicji, i w Niemczech, a może i gdzieindziej. *Red.*

się w przeszpiegach wojskowych nie uszlachetnią przyszłych pokoleń.

Jeżeli scouting wyobraża niewybredność w wyborze zajęć i wrażeń dla młodzieży i upadnie, skoro przeminie moda,—to byłaby szkoda, ażeby z zdrowych ziaren jego pedagogowie nie skorzystali, biorąc jednak za punkt wyjścia nie zdziczenie dzieci w wieku przejściowym, lecz dążenie do samodzielności. Tak samo, jak propagatorowie scouting'u, jeżeli nie chcą zostawić młodzieży bez kierownictwa wychowawczego w wieku przejściowym, najbardziej niebezpiecznym a doniosłym w dojrzewaniu człowieka, pedagogowie powinni organizować młodzież na gruncie ponętnej dla niej pracy, dążąc jednak do tego, by krzewiła w dzieciach samodzielność i zmysły społeczne. Taką organizacją nie może być ani wojskowy scouting, ani niemieckie organizacje porządku szkolnego (? Red.). Nie będę również obstawał przy wigwamach. Organizacja taka musi mieć temat pracy inny. Jeżeli jednak mieliby się nią zająć pedagogowie, muszą wyrzec się z góry właściwego sobie mentorstwa, żeby nie skazać swego dzieła na niepowodzenie i zagładę. Organizacja taka musi być przedewszystkim organizowaniem się dzieci, — wpływ i kontrola pedagogów muszą być w niej niezmiernie delikatne.

Najwłaściwszą formą zrzeszania młodzieży na tle pracy o charakterze społecznym, kształcącym i samodzielnym wydawałaby mi się organizacja taka, któraby nie krzewiła ducha wojskowego, zarozumiałości i władzy, bo kolonizatorzy wojskowi nie są społeczeństwu polskiemu potrzebni, lecz np., kształciła w poznaniu własnego kraju. Zrzeszenie takie nie odrodziłoby wprawdzie duszy narodu, ale wydało może kilka dzielnych jednostek, a między innemi paru sprawnych i zaradnych kolonistów pokojowych dla „czwartej dzielnicy“—amerykańskiej. Zjednoczyłoby młodzież

na gruncie jak najbardziej ponętnej pracy — odkrywczej i podróżniczej.

Dla dzieci naszych Polska wcale nie jest krajem zbyt znanym—co krok będą robili dla siebie prawdziwe odkrycia. Niech zawiążą w różnych miastach koła podróżników, wędrowców lub t. p.; niech wędrują po kraju, przyglądają się jego właściwościom, ludności i jej zwyczajom; niech wyobrażają sobie, że zwiedzają tajemnicze i niezbadane okolice, zdejmują z nich plany, fotografje, rysują, notują, co będą uważały za potrzebne,—dzieląc się na grupy w swych wyprawach, niech zapożyczą od skautów system sygnalizacji porozumiewawczej i wywiadów, bo cel tych praktyk wojskowych nie będzie wówczas miał szkodliwych wpływów na młodzież. Niech mali podróżnicy kolekcjonują swoje zdjęcia fotograficzne, pamiątki z wycieczek i zebrane w drodze okazy, niech w swoich uczelniach lub kołach rodzinnych zdają sprawę z swych odkryć. Wszystko to niewątpliwie zajmie młodzież, jeżeli umiejętnie będzie zorganizowane, a zmusi ją czasem do czytania, do pracy „akademickiej"—i to nie w dziedzinie historji wojen lub studjów strategicznych, lecz w zakresie przyrody, przemysłu i kultury ludowej lub społecznej własnego kraju.

Co tedy będzie więcej rozwijało młodzież fizycznie, duchowo, społecznie? Scouting czy podróże, wędrówki po kraju? Zamiast władzy i zabiegów o tytuły, lub zamiłowania do uniformów, zależności i niekrytycznego posłuszeństwa powstanie samodzielna inicjatywa i twórcza koleżeńska praca, — rzeczy cenne. Będąc ostrożnie rozpoczęta, praca organizacyjna, skoro oprze się na najbardziej rzutkim i zahartowanym materjale, zdoła pozyskać zaufanie rodzin i społeczeństwa, na które zasługuje nierównie więcej od scouting'u.

Wreszcie udział dziewcząt w wyprawach „podróżników“ wcale nie jest wyłączony. I teraz pensje zdobywają się nieraz na organizowanie wycieczek dziewcząt po kraju. Dziewczynki trzymają się na nich, o ile wiem, wcale nie gorzej od chłopców, a przesadne obawy o ich wytrzymałość ze strony opiekunów tylko je krępują w ruchach ze szkodą dla wycieczek. Powiedziałbym, że wycieczki uczniowskie powinny być zarówno koedukacyjne, jak całe wychowanie młodzieży, coby nastręczało kierownikom wcale niewiele nowych kłopotów. Wprawdzie na gruncie kwestji koedukacyjnej u nas rozpowszechnione są dotąd zwietrzałe zabobony, bo nie rozumieją, że tak w klasach, jak na wycieczkach, walczyć trzeba będzie nie ze zbytnim zbliżeniem, lecz z ustawicznym oddzielaniem się od siebie chłopców i dziewcząt. Zrzeszenia młodzieży powinny umożliwić dodatnie wpływy ich obcowania. Tego nie czyni scouting, lecz z tym może być w zgodzie organizacja „podróżników“.

Zresztą owa „organizacja“ jest dla mnie tylko przykładem stowarzyszenia młodzieży na tle wspólnej pracy—ponętnej, kształcącej i samodzielnej. Bawieniu się w mrzonki wojenne przez scautów można przeciwstawić wiele innych przykładów zrzeszania młodzieży, nie noszących szkodliwych cech scouting'u. Jeżeli organizacja podróżników miałaby odkrywać kraj ojczysty, to można sobie wyobrazić na analogicznych zasadach zbudowaną „organizację“ wynalazców, któraby doskonaliła zmysły techniczne i praktyczne młodzieży, niewątpliwie przydatniejsze od wojennych. Można myśleć o fermach uczniowskich, gdzie młodzież uczyłaby się samodzielnej gospodarki rolnej, bawiąc się już nie w Indjan amerykańskich, lecz w chłopów polskich. Jest to do pomyślenia na pensjonatach let-

nich, w kolonjach dla dzieci i t. p. Wreszcie dla niepoprawnych mieszczuchów, których ani wycieczki, ani fermy nie zdołają zwabić, istnieć i rozwijać się z pożytkiem mogą obok nich albo lepiej łącznie z niemi w danych porach roku—kluby młodzieży, gdzieby połączyły się najrozmaitsze zajęcia i rozrywki miejskie. Organizować mogłyby chóry, popisy gimnastyczne, scenę amatorską, zabawy na powietrzu, czytanki, referaty z najróżniejszych dziedzin wiedzy, miesięcznik literacki i t. d. Takie kluby zrzeszałyby więc młodzież również na gruncie pracy samodzielnej i kształcącej a budziłyby w niej inicjatywę twórczą i zmysły społeczne.

Naturalnie, nie byłoby tu pola do rozwoju odwagi członków zrzeszenia, czym niesłusznie zresztą szczyci się scouting, ponieważ, jak się spodziewać należy,—nie miałyby do czynienia z niebezpieczeństwem bitew, pożarów i t. d. Bardziej kształci odwagę w swych członkach „taternictwo“. Nie byłbym jednak za tym, żeby sfery pedagogiczne specjalnie ten ruch młodzieży popierały. Naturalnie, jest do życzenia, by młodzież w swych wycieczkach lub organizacjach podróżniczych w miarę możności zapoznawała się z polską krainą alpejską, nie sądzę jednak, że jest pożądanym, by się w jej zwiedzaniu specjalizowała. Bądź co bądź, trzymać młodzież na wycieczkach w karbach bezwzględnej dyscypliny nie jest odpowiednim, ponieważ nie kształci to w niej umiejętności samodzielnego patrzenia, najmniejsze zaś rozprzężenie karności prowadzi w górach do poważnych niebezpieczeństw. Na ich tle rozwija się w młodzieży właściwie nie tyle odwaga, ile nieliczenie się z niebezpieczeństwem,—zarówno, jak w niektórych karkołomnych ćwiczeniach gimnastycznych. Naszym zaś zadaniem jest właśnie przyzwyczajać młodzież do panowania nad swojemi za-

chciankami, do liczenia się z okolicznościami, do nieulegania niebezpiecznej brawurze, której nie może nie rozwijać w niej ani scouting ani taternictwo. Ta odwaga, którą uprawiają ich zwolennicy, jest odwagą bezużyteczną, w której ofiarę niesie się nie w imię jakiegokolwiek wzniosłego celu, lecz samą dla siebie. Gdy chodzi rzeczywiście o rozwój odwagi u dzieci, ćwiczenia odpowiednie nie mogą polegać na zajęciach bezcelowych, lecz powinny kształcić poczucie celu, miary i potrzebę odwagi w poszczególnych wypadkach jej stosowania. Za jedynie odpowiednią do tego sferę można uznać chyba akcję ratunkową, bo ona tylko wskazuje wyraźny cel, potrzebę i miarę odwagi. Cel ten uszlachetniałby wszelki sport—pływacki, wioślarski, to samo taternictwo, nadałby mu w oczach młodzieży doniosłość i z zabawy przekształciłoby w ćwiczenia przygotowawcze do akcji ratunkowej. Inna rzecz, czy organizacje ratownicze mogłyby zyskać uznanie rodzin wobec niebezpieczeństwa ich akcji, czyby tedy mogły się powieść, lecz niewątpliwie one tylko, przy odpowiednim urządzeniu, wartach, dyżurach, posterunkach, sygnalizacji, — mogłyby mieć i znaczenie praktyczne, i wpływ kształcący pod względem rozwoju odwagi celowej i użytecznej—a społecznej.

W każdym razie odwagę młodzież w sobie kształcić powinna. Dzisiejsza cywilizacja, jeżeli złagodziła wiele rodzajów niebezpieczeństwa, to jednocześnie wprowadziła i wciąż wprowadza nowe, które jej wymagają. Tylko potrzeba odwagi wojennej, której krzewieniem zamierza zajmować się scouting, szczęśliwie maleje i odsuwa się na miejsce dalsze. Natomiast, z rozwojem życia publicznego, coraz bardziej niezbędną staje się odwaga cywilna członków społeczeństwa, która stanowi o ich roli obywatelskiej, samodzielności życiowej i wierności przekonaniom. O szczepienie jej

młodzieży troszczymy się jednakże nazbyt niewiele, chociaż niechybnie powinniśmy przeciwstawiać zachwytom wobec waleczności wojennej skautów i cyrkowej atletów—waleczność społeczną. Nie robimy tego jednak i nie możemy robić, ponieważ nasze szkoły nie tylko nie wspierają odwagi i waleczności cywilnej młodzieży, lecz całym swym ustrojem tłumią i przygniatają ją w zarodku. Przesycamy szkołę żywiołem uległości wobec „rynku“ i nie tylko rynku, prawiąc o śmieszności donkiszoterji. Lecz Don-Kiszot, gdy walczył z wiatrakiem, śmieszny był nie dlatego, że trudności mu sprawiało zatrzymanie ruchu śmig, ale z tego jedynie powodu, że wróg jego był urojony. Troskliwie hodujemy tchórzów.

Pomijając tę zasadniczą kwestję, spostrzegamy, że loterja egzaminowa, loterja stopni i przepytywania uczniów może przyczyniać się do wytwarzania w uczniach tylko tchórzostwa i niepewności siebie, ponieważ wobec loterji nie sposób obliczyć dokładnie swych sił i szans. Nasze hołdowanie koszarowej dyscyplinie szkół niemieckich przeflancowuje ją na grunt młodego szkolnictwa polskiego w całej rozciągłości, z całym absolutyzmem nieobliczalnej woli zwierzchności szkolnej. A z historji wojen nawet wiemy, że żołnierz idealnie karny nie miłował zwierzchników, lecz ich bał się tylko — i starał się niepostrzeżenie zwodzić, by sobie pokryjomu ulżyć. Ukryty i bierny opór jest zaprzeczeniem odwagi cywilnej, a rodzi go każda przesadna i niekrytykowana dyscyplina. „Wybijając upór“ z dziecka, poskramiając jego odważną krytykę—może naiwną—naszych czynności wychowawczych, wyrządzamy mu taką krzywdę, której nie powetują scouting i taternictwo. Zmuszamy je do bojaźni wobec własnego sądu, czynimy myśl jego nieśmiałą i tchórzliwą—wolę. To, czego stłumić nie zdołamy, ukrywa się przed

nami i krzepnie pomimo naszej kontroli w potajemnych kółkach i pisemkach uczniowskich. Niech więc nie dziwi nas smutny fakt, że my tam jesteśmy objektem ich odwagi cywilnej.

Kwestja organizowania młodzieży jest najbardziej trudną, niewdzięczną i skomplikowaną w dziedzinie wychowania. Nieraz daje się słyszeć, że lepiej jest źle wychowywać dzieci, niż nie wychowywać wcale. Powiedziałbym w stronę scouting'ów i organizacji szkolnych, że lepiej jest wychowywać mniej, niż wychowywać źle. Bo wychowanie to nie jest rzemiosło, to wielka sztuka, wołająca o talenty.

Wł. Jurgis.

Warszawa.

Z teorji gieografji.

Autor, podpisany głoskami: Wł. W. ogłosił pod powyższym tytułem w zeszycie wrześniowym „Nowych Torów“ szereg pięknie i zręcznie pod względem literackim skonstruowanych artykułów, w których biorąc za punkt wyjścia problem i polemikę w sprawie przejściowości Polski dochodzi do pewnych poglądów na treść i zadania gieografji, dla których, ufam, nie prędko i nie wielu znajdzie zwolenników. Przewiduję, że los taki spotka poglądy p. Wł. W. nie dla tego, by one były mniej wartościowe niż wiele innych, wygłaszanych w tej samej materji, ale przedewszystkim dlatego, że poglądy p. Wł. W. kłócą się same ze sobą. Oto pierwsza definicja p. Wł. W.: „Treścią gieografji staje się badanie związku pomiędzy człowiekiem a przyrodą, czyli warunków przyrodniczych życia ludzkiego i stosunku do nich człowieka“ (str. 63). Definicja druga: Gieografja „to jest socjolologja. Gdyż współdziałanie człowieka i przyrody to temat ściśle socjologiczny“ (str. 65). Zupełnie gdzieindziej wiodą gieografję następujące definicje: „Gieografja jest teorją mapy, metodą jej stosowanie“. „Gieografja to nie sama kartografja, to nie tylko sztuka układania map. W znaczeniu teorji mapy ma ona za-

dania liczne i obszerne działy". „Gieografja właściwa jest to nauka o położeniu gieograficznym, o mapie gieograficznej, o odkryciu gieograficznym, o tej właściwej gieografji, dla której przydomek gieograficzny jest naturalny i od wieków istnieje" (str. 67—68).

Prócz dwu grup poglądów na cele gieografji, poglądów bardzo rozbieżnych, tkwi w pojęciach p. Wł. W. jeszcze trzecia gieografja, owa „właściwa gieografja", której lica nam autor nie odsłonił, a tym samym uwolnił od polemizowania na ten tak niejasno postawiony temat sporu. Cząstkowo przeto wyłuszczone poglądy p. Wł. W. na istotę gieografji nie są przyczyną, dla której siadam do maszyny, by zapukać i zaapelować do umysłów i dobrej woli Sz. Czytelników, by się mieli przed poglądami p. Wł. W. na baczności. Jużci tym mniej niż pojęcia p. Wł. W. o istocie gieografji skłaniają mię do skreślenia tych paru słów jego krytyczne uwagi w kwestji przejściowości Polski. W tej kwestji bowiem tak samo jak w kwestji gieografji ma p. Wł. W. kilka sprzecznych sobie poglądów, a tym samym pozbawia się platformy, na którejby z nim dyskutować było można. Tym mniej mam zamiar polemizować z p. Wł. W. na temat scholastycyzmu, jako też bronić Wacława Nałkowskiego i siebie przed zarzutem scholastycyzmu, powiem tylko, że obaj postępowaliśmy w kwestji określenia roli Polski w fizjonomji lądu europejskiego metodą dedukcyjną, przypomnę wreszcie, że rolę dedukcji w nauce określił wogóle *Jan Łukasiewicz* w swym studjum: *O twórczości w nauce. Księga Pamiątkowa ku uczczeniu 250-tej rocznicy założenia Uniwersytetu Lwowskiego.* T. I. Lwów, 1912, wreszcie zaznaczę, że olbrzymi i bodaj najbardziej imponujący dział współczesnej gieografji, gieomorfologja w sensie amerykańskiej

szkoły została stworzona i rozwija się do tej pory, stosując wyłącznie dedukcyjną metodę rozumowania. (Por. między innemi *W. M. Davis: Physical Geography as a University Study. J. of Geology*. Chicago, 1894. T. II, str. 66—100; *W. M. Davis: The geographic Cycle. The geographical Journal*. London, 1899. T. XIV, 481—504). [1])

Ostatnie słowa, któremi p. Wł. W. kończy swe wywody, oto przyczyna, która mi milczeć nie pozwala. Zbyt jestem zajęty, bym mógł zapoznawać się ze wszystkiemi mniej lub więcej dotkliwemi niedomaganiami naszej literatury gieograficznej, tym mniej, bym mógł publicznie przeciw nim występować, a tym samym tamować ową produkcję osób niedostatecznie przygotowanych, istną powódź publikacji, zawalających nasze półki księgarskie; w takich warunkach muszę się pocieszać, że funkcję tę spełniam przynajmniej częściowo, stosując ją względem moich uczni z katedry i w pracowni.

Gdy w poważnym i rozpowszechnionym czasopiśmie pedagogicznym odezwie się głos w sprawie gieografji, głos nie przyczyniający się zgoła do rozwikłania w tej kwestji panującego zamętu, a więc i zarazem nie wyjątkowy, milczeć wolno, gdy jednak głos ten domaga się stosowań praktycznych i daje bliższe w tym kierunku wskazania, gdy w tych wskazaniach wchodzi na bezdroża i innym takie kierunki zaleca, milczeć niepodobna!

Wł. W. kończąc swe wywody wnioskiem, że

---

[1]) Przygotowuję na temat historycznego rozwoju metod i zadań gieografji większe studjum. Ponieważ praca ta wkrótce w druku się pojawi, tym mniej więc poczuwam się do obowiązku rozwijać te problemy na tym miejscu.

„Gieografja właściwa to jest nauka o położeniu gieograficznym, o mapie gieograficznej, o odkryciu gieograficznym i może jeszcze o terminie gieograficznym“, doradza młodzieży i szkole, by przedewszystkim, zaniedbując najlepsze nawet podręczniki szkolne, zapoznali się z historją odkryć gieograficznych, wskazując na „konspektywną *Historję gieografji prof. Pachońskiego* i I tom pięknie pomyślanej i napisanej książki dra *M. Gawlika* pod tytułem *Dzieje odkryć gieograficznych.*

Oto przechodzę do tematu, który p. Wł. W. wywołał, o którym chętnie byłbym milczał, gdyby nie został przez reklamę p. Wł. W. z cieni wydobyty.

O książce p. *Gawlika* nie wiele mam do powiedzenia. Napisana jest popularnie, barwnie i zgodzę się z p. Wł. W. „pięknie“. Jest to jednak książka, której autor chyba nigdy nie pretendował do tego, by był zawodowym gieografem i nigdy nie zamierzał napisać książki gieograficznej. Ujęty osobliwością i romantycznością tej karty dziejowej, którą zapisały odkrycia gieograficzne, poczuł dr. Gawlik siły i ochotę do spopularyzowania kilku wielkich czynów i niektórych potężnych postaci odkrywców, a jako środowisko, do którego się ze swą pracą zwrócił, był lud polski; *Bibljoteka Macierzy*, w której swą pracę *Dr Gawlik* ulokował, jest przeznaczoną i rozchodzi się głównie pomiędzy ludem. Nie będę tu dochodził, czy się autor wywiązał dobrze z tego zadania; mam pewne wątpliwości, czy jest w całej pełni wskazana popularyzacja postaci równie wielkich jak potwornych, niewdzięcznych jak chciwych, mężnych i do zwierzęcości okrutnych. Fakt natomiast stwierdzam, że w swych barwnych opisach nie stosował Dr. Gawlik dostatecznej krytyki i w rozpędzie romantyzowania obrazu

nie dbał o prawdopodobieństwo sytuacji. Któż uwierzy w owe 3 miljony żołnierzy Montezumy, któż krytycznie myślący uwierzy w ów okup Inkasa, który miał tyle nagromadzić złota, ile na całej ziemi nie dobyto w ciągu pierwszych dwustu lat po odkryciu Ameryki!

Jeszcze więcej i gorzej pomścił się na książce brak zawodowej wiedzy gieograficznej ze strony autora. Autor nie zna literatury gieograficznej, na każdym kroku wymija nasuwające się problemy gieograficzne, a gdziekolwiek wzmianką lub uwagą ich dotknie, czyni to zawsze bez powodzenia. Kilka przykładów sąd ten potwierdzi.

„Wyobrażano sobie ziemię, są słowa Dra Gawlika (str. 9), o wiele mniejszą, niż jest rzeczywiście, licząc obwód ziemi na 400000 stadjów (Arystoteles) lub na 300000 stadjów (Archimedes)“. „Jedno stadjum równało się 177,6 m.“, dodano w przypisku. Trudno z tych danych nabyć przekonanie, że autorowi jest znana wielkość obwodu ziemi (40000 km), a nie poszukując, skąd autor zdobył te wiadomości o pomiarach Archimedesa i Arystotelesa, stwierdzam, że ani słowem nie wspomniał o sławnych pomiarach Posidoniusa, i sławniejszych jeszcze pracach Eratostenesa.

Na str. 24 wspomina autor o wprowadzeniu busoli w XIV wieku, znanej i używanej w medyterańskiej żegludze już w wieku XII. Na stronie następnej poczyna się ustęp o „mapach gieograficznych wieków średnich“, w którym ani słowa nie ma o mapach kompasowych, mimo, że podano rysunek, który bez objaśnienia nie może być zrozumiałym. Na str. 50 mówi autor o szkieletach „łbów krowich, co świadczyło o istnieniu bydła na tej wyspie“ (Kuba), a podając tę legendę, nie troszczy się autor zupełnie o fakt, że w Ameryce

w chwili odkrycia bydła rogatego w zupełności nie było. Na str. 67 podano rysunek tytułowej karty jakiejś niemieckiej książki z napisem, że to karta dzieła Wespucjuszowego, kłóci się z tym wiadomość podana na str. poprzedniej, że dzieło Wespucciego wyszło pod tytułem: „Cztery wyprawy morskie“. Ta ostatnia wiadomość jest prawdziwą (Quatuor navigationes). Dodać należy do tego fragmentu spisu mniej lub więcej dotkliwych nieporozumień, że pisownia imion gieograficznych, jako też imion osób wadliwa nicmal na każdym kroku. Oto pierwsza książka, którą p. Wł. W. zaleca!

Gorzej z drugą. Autorowi, prof. Pachońskiemu polecono wykłady gieografji na kursie dla nauczycieli wydziałowych; wykłady owe rozpoczął prof. Pachoński „od przedstawienia rozwoju gieografji“, a wykłady owe tak się uczestnikom podobały, że profesor musiał ulec ich prośbie i puścił swe dzieło na światło dzienne. To się stało niestety; dowiedzieliśmy się jednak przy tej sposobności, w jaki sposób tłumi się w naszym nauczycielstwie zmysł krytyczny, zabija zdrowy, a na ogół przyrodzony rozsądek, budząc kult dla wiadomostek powierzchownych, powodzi nazw i frazesów, w których tonie wszelka myśl krytyczna.

Autor historji gieografji nie zdaje sobie zgoła sprawy, co to jest gieografja. „Winna się ona, mówi prof. Pachoński na str. 1, zajmować opisaniem ziemi... Obok tej nazwy (gieografji), znajdujemy inną, mianowicie kosmografję. Pod nazwą kosmografji pisano w starożytności — w średniowieczu, a nawet na początku czasów nowożytnych... Dopiero od XVII wieku nazwą gieografji objęto i kosmografję“. Oczywiście prof. Pachoński nie wie także, co pojmował wiek XVI pod nazwą kosmografji! Jeszcze na str. 78 powraca Pachoński do pojęcia gieografji. Oto ten kwia-

tek! „I tak powstaje w XIX w. gieografja nowa, która dzieli się na pojedyńcze działy, ale zarazem przedstawia łącznik między człowiekiem i przyrodą“.

Kilka drastycznych przykładów zilustruje wewnętrzną wartość ksiażki, której p. Wł. W. życzył, by wyrugowała ze szkoły najlepsze podręczniki. „Herodot dowiaduja się nawet o karłowatych ludach — prawdopodobnie o Buszmanach“ (str. 9). „Że scheda cywilizacyjna wieków starożytnych przetrwała dotąd, to zasługa kościoła katolickiego“ (str. 16), a że tę tezę stawia prof. Pachoński także i w zakresie gieografji dowodzi ustęp następujący: „Znaczniejszy jednak wpływ (niż Arabów) na postęp wiadomości gieograficznych w Europie wywarły wyprawy krzyżowe“ (str. 22). Na str. 46 mówi p. P. o mapie Jana Schönera z nazwą Ameryka, nie mogąc pojąć oczywiście, że Schöner robił globusy, które przypisuje dopiero czasom nowszym, jak tego dowodzi ustęp na str. 79; w tym to ustępie dowiadujemy się o wynalazku w nowszych czasach globusów, planiglobów, podziałki (sic!). Zapewneby się zdziwił p. P., gdyby usłyszał, że projekcje planiglobów, których do dnia dzisiejszego się używa, lub może nawet się nie używa w szkole, są pomysłu Ptolomeusza. Na str. 47 czytamy natomiast, że Merkator, korzystając z pomiarów głębokości morza i „przez tak zwany rzut walcowy mógł sporządzić pierwszą mapę głębokości“. Przypuszczam, że p. P. musiał się gdzieś spotkać z tytułem tego dzieła Merkatora, zauważył w tytule „in usum navigantium“ i stąd wysnuł tak potworne wnioski. Na tejże samej str. 47 spotykamy się z imionami polskich „kosmografów“: Wawrzyniec Rabe Corvinus i Jan Stobniczka, a tym samym składa p. P. dowód, że o tych znakomitych postaciach polskiej nauki informował się u obcych; Corvinus nie zwał się Wawrzyńcem, lecz Wojciechem, a używał

przedewszystkim przydomku Neoforensis, natomiast Stobniczka we wszystkich swych głośnych i wielokrotnie przedrukowywanych dziełach zwał się zawsze Joannes de Stobnica.

Jeśli brak tych wiadomości nie jest pochlebnym dla polskiego „historyka gieografji“, to twierdzenie, że przewodnik dla podróżujących Richtofena wywarł wielki wpływ na rozwój podróży (str. 61) świadczy, że p. P. najgłośniejsze nawet dzieła gieograficzne zna tylko z tytułu w katalogu księgarskim, czy bibljotecznym. Takim samym dowodem zupełnej nieznajomości wiedzy gieograficznej i jej rozwoju służy nam p. P., gdy mówiąc o Wernerze i Huttonie przeciwstawia im poglądy Suessa (str. 73), albo mówiąc o teorji Kanta i Laplace'a przeciwstawia jej teorję Cuviera (str. 85), a od Cuviera skacze do Zittla, mówiąc o poziomie morza zestawia następującą trójkę uczonych: Varenius, Penck, Helmert (str. 86). Imiona i ciągle imiona gołosłowne, a jeśli słowa łączą się w zdania, które mają określać pewne pojęcia gieograficzne, to albo nie dają o nich żadnego, albo wyobrażenie najfałszywsze.

Mówi np. p. P. o epoce lodowej w sposób następujący: „Ta kwestja poruszyła najsilniej uczonych, co stwierdzają liczne hipotezy, jakie w tym względzie postąwili. W hipotezach tych poruszono bądź przyczyny gieologiczne, jak zmiany w rozkładzie lądów i wysokości gór, przesuwanie się skorupy ziemskiej na płynnym jądrze...“ i t. p. (str. 82). „Na podstawie licznych pomiarów głębokości, mówi p. P. na str. 86, przekonano się, że ląd zanurza się z początku bardzo łagodnie aż do 200 m. głębokości“; słyszał coś p. P. o krzywej hypsograficznej, ale z pojęciem jej się nie zapoznał, propaguje tedy o formach dna morza najzupełniej fałszywe wiadomości. „Wraz

z pomiarami zajęto się badaniem właściwości wody morskiej. Stwierdzono, że jej smak pochodzi od zawartości w znacznej części soli...“ (str. 87). To pewne, że prostaczek, któryby miał szczęście nie znać takich profesorów i uczyć się z takich książek, byłby świadom słoności wód morskich bez uczonych badań!

Dosyć tych przykładów, które mię uprawniają do tego, bym autorom takich książek i tym, którzy je zalecają, przypomniał zdanie Lavalle'a, który o gieografji powiedział, że to jest nauka „que tout le monde croit savoir et que tout le monde ignore“.

Eugenjusz Romer.

We Lwowie, dnia 12 Listopada 1912 r.

O typach odtwórczych

napisał

Dr. J. Segał.

I

Niewiele istnieje w psychologji zagadnień, któreby tak szybko przedostały się z ciszy laboratorjów do szerokich sfer publiczności, jak zagadnienie typów odtwórczych. Nie-psycholog rzadko wie, co oznacza np. pojęcie progu różnicy, na czym polegają wahania uwagi, czym się różni czucie od postrzeżenia i t. d. Często natomiast można usłyszeć śród nie psychologów sądy, wypowiedziane kategorycznie, o tym, że ta czy inna osoba należy do typu wzrokowego, słuchowego, czy ruchowego. Nauczyciel klasyfikuje z tego punktu widzenia swoich uczniów, historyk literatury i krytyk poetów, a nierzadko psychjatra swoich pacjentów.

Ma to niewątpliwie swoje głębsze podstawy, ponieważ zjawiska, które dają powód do tych klasyfikacji, rzucają się często w oczy nawet nieprzygotowanemu obserwatorowi. Już na pierwszy rzut oka, nawet przy pobieżnym czytaniu, dostrzegamy, że utwory niektórych poetów obfitują w barwne i plastyczne obrazy, każące przypuszczać, że ich twórcy uzmysławiali sobie w chwili tworzenia równie barwnie i plastycznie przedmioty i zdarzenia, przez siebie opisywane,

gdy tymczasem, czytając utwory innych poetów, nie mniej zresztą skończone i doskonałe, niż arcydzieła pisarzów pierwszej kategorji, mamy świadomość tego, że ich autorzy nie są obdarzeni od natury zdolnością tworzenia wyobrażeń o charakterze wyraźnym i zdecydowanym, że wskutek tego opisy zdarzeń ze świata zewnętrznego zajmują w utworach ich mniej miejsca, że lubują się w pewnej uroku pełnej mglistości, nieuchwytności, melodyjności, tak znakomicie sprzyjającym powstawaniu nastrojów.

Ile razy zdarza się, z drugiej strony, że uczeń, robiący na pierwszy rzut oka wrażenie inteligientnego i rozgarniętego, doprowadza do rozpaczy nauczyciela gieometrji czy kosmografji, ponieważ nie jest w stanie wyobrazić sobie żądanych kształtów, przecięć i konfiguracji? Nauczycielowi wydaje się wtedy zazwyczaj, że uczeń jest nierozwinięty, niezdolny i mało pojętny, gdy tymczasem jest rzeczą wielce prawdopodobną, że często przyczyną słabych postępów w danych gałęziach wiedzy jest nie brak zdolności umysłowych, oraz sprawność rozumowania, lecz jedynie brak wyraźnych i zdecydowanych wyobrażeń wzrokowych, tworzących podwaliny, na których dopiero może się wznieść gmach dedukcji. Okazuje się nierzadko, że ten sam uczeń czyni postępy w przedmiotach innych, nie wymagających do opanowania wyobrażeń stosunków przestrzennych.

Te i tym podobne różnice indywidualne są zbyt widoczne i często jaskrawe, by mogły przejść niepostrzeżenie. Tym się też tłumaczy wielka popularność wszelkich teorji i przypuszczeń, grupujących się około zagadnienia t. zw. „typów", oraz owa szybkość, z jaką odbywa się klasyfikacja poszczególnych jednostek z punktu widzenia typów, do których rzekomo należą,—szybkość, której psycholog zawodowy może tylko

laikom zazdrościć, ponieważ nie może im w niej dorównać.

Fakty, grupujące się około zagadnienia t. zw. „typów“ są bardzo skomplikowane—przedewszystkim już choćby z tego względu, że życie psychiczne wogóle należy do przedmiotów niezmiernie zawiłych, trudnych do uchwycenia, lotnych, powtóre zaś dla tego, że w szczególności te zjawiska, które dają pochop do rozróżniania rozmaitych typów w zakresie życia wyobrażeń, nie są czymś prostym; analiza psychologiczna, nie zatrzymująca się w połowie drogi, wykaże, że zjawiska te są rezultatem całego szeregu czynników zmiennych, oraz że nazwę „typ“ większość psychologów stosuje do zjawisk różnych, często niewiele z sobą wspólnego mających. Tylko po dokonaniu jak najdalej sięgającej analizy psychologicznej będziemy mogli wyodrębnić ze zjawiska tak napozór prostego, jak różnice indywidualne wyobrażeń, cały szereg procesów częściowych i wykazać, że jedynie metodyczne badanie każdego z tych procesów oddzielnie może rzucić światło na fakty doniosłe zarówno dla psychologa i pedagoga.

Zjawiska charakterystyczne dla dziedziny t. zw. „typów“ nie wyczerpują się zgoła dwoma przykładami, przytoczonemi powyżej. Dla psychologów, badających to zagadnienie, przykład klasyczny stanowią rozmaite sposoby uczenia się na pamięć jakiegokolwiek tekstu. Każdy, kto choćby nawet powierzchownie obserwował dzieci i dorosłych, uczących się na pamięć wierszy, czy też dat chronologicznych, zauważył, że nie wszyscy postępują jednakowo podczas procesu utrwalania w pamięci materjału, który będzie miał być potym wyrecytowany. Jedni siedzą cicho nad książką, wpatrując się w nią dopóty, dopóki nie nabiorą przeświadczenia, że potrafią tekst „zadany“ wyrecytować

bez błędu, i potym, próbując recytacji, odtwarzają w swej wyobraźni karty książki i jak gdyby odczytują z nich powtórnie to, co przedtym czytali w rzeczywistości. Inni mają znów to przeświadczenie, że tylko wtedy uda im się bez błędu dany ustęp wyrecytować, gdy będą go czytali głośno i gdy będą wsłuchiwali się jednocześnie w brzmienie własnego głosu, aby móc je potym wywołać w fantazji i nim się podczas recytowania kierować, wypowiadając głośno to, co własny głos podsuwa w wyobraźni. Inni czytają dany ustęp bądź głośno, bądź cicho, starając się jakgdyby utrwalić go w swoim narządzie mowy, w gardle, w krtani, i w tych wszystkich częściach jamy ustnej, która jest czynna podczas mówienia, aby móc go potym wyrecytować, kierując się jedynie jakiemiś przeważnie trudnemi do uchwycenia impulsami ruchowemi, wychodzącemi z całego tego aparatu, służącego mowie i ufając mu instynktownie. Inni wreszcie używają jednocześnie wszelkich możliwych środków, byle dojść do celu.

Psychologowie, mówiąc o typach „wyobrażeniowych“ mają przeważnie te dopiero co opisane różnice przedewszystkim na względzie. Z różnic tych wyciągano często bardzo daleko sięgające wnioski — szczególnie w dziedzinie pedagogiki. Należenie do tego, czy innego typu „wyobrażeniowego“ ma jakoby pociągać za sobą uzdolnienie specjalne do tych czy innych przedmiotów i wpływać nawet na wybór tego czy innego zawodu. Meumann, Nieczajew, Lay, Pfeiffer, Lobsien, Stern i inni wyrażali niejednokrotnie ten pogląd.

Jeżeli naprawdę odrębności, uwarunkowane należeniem do rozmaitych typów, posiadają tak wielką doniosłość, i jeżeli życie, które stawia nam warunki i wymagania, niestety, niezawsze odpowiadające na-

szym skłonnościom, nie jest w stanie wyrównać tych różnic pierwotnych, to ten wpływ typu powinien przejawić się przedewszystkim w pewnej funkcji, która z wymaganiami życia praktycznego stoi w związku bardzo luźnym. Mam tu na myśli przedewszystkim zadowolenie estetyczne. Zajęty od dawna pewnemi zagadnieniami estetyki, postanowiłem zbadać, czy osoby, należące do różnych typów jednakowo czy też różnie reagują na rozmaite dzieła sztuki. Chcąc wyświetlić stosunek typu „wyobrażeniowego“ do reakcji estetycznej, należy przedewszystkim wyznaczyć możliwie dokładnie typ osób badanych, aby mieć pewien stały punkt oparcia. Ale podczas badań wstępnych okazało się, że fakty, na których opierają się poglądy na t. zw. typy niezawsze są zupełnie jednoznaczne oraz ustalone, że nie wszystkie metody wyznaczania tych typów posiadają jednakową wartość, że analiza odnośnych faktów psychicznych pozostawia dużo do życzenia i że wreszcie nie wszystkie możliwości zostały uwzględnione. Należałoby wobec tego zrezygnować z pierwotnego zamiaru i zamiast badać stosunek rozmaitych typów do rodzaju reakcji estetycznych zająć się badaniem typów samych.

Że badania te nie mogły posiadać innego charakteru, jeno czysto eksperymentalny, jest rzeczą nie wymagającą dowodzeń. W szkicu niniejszym postawiłem sobie za zadanie przedstawienie rezultatów poszukiwań własnych.

Ale zanim to uskutecznię, postaram się naszkicować zasadniczą treść poglądów, dotyczących typów w tej formie, w jakiej one posiadają kurs obecnie, oraz oświetlić je krytycznie ze specjalnym uwzględnieniem tych momentów, które wymagają bądź sprostowania, bądź uzupełnienia.

II

Pierwszym badaczem, który zwrócił uwagę na różnice indywidualne w życiu wyobrażeń był słynny *Charcot*. Miał on w klinice swej pod obserwacją pewnego wykształconego kupca, który nagle po nieszczęśliwym wypadku zupełnie stracił wyobrażenia wzrokowe. Przed tym nieszczęśliwym wypadkiem wyobrażenia wzrokowe pacjenta były do tego stopnia żywe i plastyczne, że graniczyły niemal z halucynacjami, jego pamięć wzrokowa była wprost wyjątkowa. Za czasów szkolnych nie uczył się nigdy zadanych lekcji na pamięć, gdyż mógł po dwukrotnym przeczytaniu jakiegokolwiek ustępu wystawić sobie w wyobraźni odnośny tekst i odczytać go następnie oczyma duszy jak gdyby z otwartej księgi. Z czasów szkolnych pamiętał w ten sposób na pamięć całą pierwszą księgę Iljady. W ten sam sposób przypominał sobie wszystkie listy ze wszystkiemi ich szczegółami i przekreślaniami. Pamięć zaś i wyobrażenia słuchowe grały w jego życiu duchowym rolę drugorzędną. Po chorobie wszystko to raptownie znika. Z wyraźnych i barwnych wyobrażeń wzrokowych nie pozostało ani śladu, i zamiast nich rozwinęły się wyobrażenia słuchowe. Gdy chciał sobie w okresie pochorobowym przypomnieć jakąkolwiek rozmowę, którą prowadził z kimś poprzednio, odtwarzał sobie w wyobraźni głos danej osoby. Było to dla niego czymś nowym, dawniej zupełnie nieznanym. Głos osoby, z którą rozmowę sobie przypominał, dźwięczał mu jak gdyby w uszach, a gdy chciał się czegoś nauczyć na pamięć, miał wyraźne wrażenie „słyszenia wewnętrznego“.

Na podstawie tego i innych podobnych faktów wysnuł Charcot wniosek, że rozmaite osoby należą do

rozmaitych typów, i że u niektórych osób przeważają pierwiastki wzrokowe, u innych słuchowe lub ruchowe. Obok tego wynikiem analiz Charcot'a jest twierdzenie, że proste napozór wyobrażenie wyrazów, któremi się posługujemy,—to połączenie pierwiastków wzrokowych, słuchowych i ruchowych. Poglądy Charcot'a rozwinął później uczeń jego *Ballet* w książce p. t. „Le langage interieur et l'aphasie", w której nagromadził dużo nowego i ciekawego materjału.

Na czym polegały więc różnice typowe, wykryte przez Charcot'a? Polegały one na różnicach *jakościowych*. Materjał, który tworzył podstawę należenia do rozmaitych typów, był rozmaity: chodziło o jakościowo odrębne klasy wyobrażeń, należących do różnych dziedzin zmysłowych, które różniły się od siebie tak, jak się różni widzenie od słyszenia, a słyszenie od czucia ruchowego.

Na inną różnicę indywidualną w życiu wyobrażeń zwrócił uwagę jeszcze przed Charcot'em ojciec psychologji współczesnej, wielki twórca psychofizyki oraz estetyki eksperymentalnej *Gustaw Teodor Fechner*. W klasycznym i do dziś dnia nieprzestarzałym, jak wszystko, co jest na rzetelnym obserwowaniu faktów oparte, rozdziale swego dzieła o psychofizyce wykazał istnienie u różnych osobników różnic *natężenia*, rożnic stopnia, dotyczących żywości oraz intensywności wyobrażeń, należących do *jednej i tej samej dziedziny zmysłowej*. Fechner dowiódł pierwszy, że różni ludzie w niejednakowym stopniu, z niejednakową wyrazistością i intensywnością odtwarzają w wyobraźni rozmaite przedmioty. Jedni posiadają wyobrażenia niezmiernie barwne i żywe, graniczące niemal z halucynacjami, gdy tymczasem inni posiadają dar ten tylko w słabym stopniu. Przedmioty, wyobrażone przez nich są pozbawione barw, blade i nikłe, mają w sobie coś

z cieniów. Fechner sam z przedmiotów barwnych potrafił wyobrazić sobie tylko.,. szpinak z jajkiem. Podobne badania przeprowadził po Fechnerze *Galton* w swoich „Inquiries in to Human Faculty“. Galton zażądał od osób przez siebie badanych, wybitnych uczonych angielskich, aby sobie wyobrazili możliwie najdokładniej pokój, w którym jadają codziennie śniadanie, kolor obrusa, naczyń i potraw. Okazało się, że pomimo tego, iż osoby badane niezliczoną ilość razy patrzyły na te same przedmioty, różnice dokładności oraz stopnia, w jakim udawało im się wyobrazić sobie żądane przedmioty, były ogromne. Niektóre zaś z tych osób, pozbawione niemal zupełnie wyobrażeń wzrokowych, były przeświadczone, że podobne żądanie Galtona jest wogóle niewykonalne. Zarówno w tym wypadku, jak i u Fechnera mamy do czynienia z różnicami intensywności, różnicami stopnia.

Badania Charcot'a z jednej strony, Fechnera i Galtona—z drugiej były tym fundamentem, na którym wznosi się nauka o t. zw. typach pamięci, jak mówią jedni, wyobrażeniowych, jak mówią inni.

Jednocześnie wskazano na różnice, jakie zachodzą podczas zwykłego myślenia przy pomocy wyrazów, i zauważono, że i w tej dziedzinie, podczas czynności myślenia, u jednych osób przeważają pierwiastki wzrokowe, u innych słuchowe i ruchowe oraz załączono te spostrzeżenia do nauki o typach, wiążąc wszystkie te fakty w jedną całość.

Do tych dwuch zaobserwowanych zjawisk, a więc różnic jakościowych, wykrytych przez Charcot'a oraz różnic intensywności, stwierdzonych przez Fechnera i Galtona dołączono wreszcie zaobserwowane jakoby zjawisko różnic *ilościowych*, mających polegać na tym, że *ilość* wyobrażeń, jaką rozporządzają oraz jaką mogą wywołać różne osoby, nie jest jednakowa. Jedni ludzie

posiadają jakby więcej wyobrażeń wzrokowych, inni słuchowych, czy też ruchowych.

Według tych poglądów, łączących te trzy powyżej opisane momenty w jedną całość, osoby, należące do typu wzrokowego cechuje po pierwsze odtwarzanie (np. podczas uczenia się na pamięć i recytowania) wzrokowe, a przynajmniej wielka jego przewaga nad odtwarzaniem wyobrażeń, pochodzących od innych zmysłów, po drugie—wysoki stopień żywości oraz plastyczności wyobrażeń wzrokowych w porównaniu z innemi wyobrażeniami, wreszcie po trzecie—przeważająca ilość wyobrażeń, dotyczących przedmiotów widzialnych przy względnie niewielkiej ilości wyobrażeń słuchowych i ruchowych. Podczas myślenia wzrokowiec (piśmienny) wyobraża sobie drukowane czy pisane wyrazy, któremi myśli. Jeżeli teraz wyrazy „wyobrażenia wzrokowe“ zastąpimy wyrazami „wyobrażenia słuchowe“ lub „ruchowe“, otrzymamy charakterystykę słuchowców i ruchowców.

Tak się przedstawia pogląd na „typy wyobrażeniowe“, najczęściej spotykany u rozmaitych autorów.

III

Pogląd ten wydaje się na pierwszy rzut oka bardzo prosty, przejrzysty i odpowiadający rzeczywistości. Ale im staranniej uprzytomnimy sobie odnośne fakty, tym trudniej pogodzić je z teorją.

Przedewszystkim nie wszystkie osoby, posiadające żywe wyobrażenia wzrokowe, wyobrażają sobie wzrokowo wszystkie te wyrazy, zapomocą których myślą. Rzecz ma się wprost odwrotnie. Wypadki podobne należą do wyjątków i o ile zachodzą, noszą charakter przygodny. W odnośnej literaturze psychologicznej wypadków takich można naliczyć zaledwie

parę. Okoliczność ta była powodem, który skłonił *Meumanna* do wprowadzenia pewnej modyfikacji do teorji typów. Meumann odróżnia „typy w zakresie rzeczy“ (Sachtypen) oraz „typy w zakresie słów“ (Worttypen). Według Meumanna można należeć jednocześnie do typu wzrokowego, gdy chodzi o wyobrażenie rzeczy i do typu słuchowego lub ruchowego, a względnie słuchowo-ruchowego, gdy chodzi o wyobrażenie słów, co ma miejsce podczas myślenia.

Ale przez to nowe odróżnienie Meumanna niewiele zyskujemy. Meumann twierdzi, że gdy chodzi o myślenie przy pomocy słów, wszyscy ludzie należą do typu słuchowo-ruchowego; gdy chodzi zaś o wyobrażenia przedmiotów, wtedy wszyscy jesteśmy wzrokowcami. Dzięki temu odróżnianiu z takim mozołem budowana teorja o różnicach indywidualnych traci swój główny fundament. Albowiem, jeżeli wszyscy ludzie zachowują się w obu wypadkach jednakowo, t. j. jeżeli myśląc wyrazami, wszyscy są słuchowo-ruchowcami, a myśląc o przedmiotach wszyscy wzrokowcami, to po pierwsze nie może być mowy o odrębnych typach. I o ileby się potwierdził ewentualnie ten pogląd Meumanna, to ta odrębność obu rodzajów myślenia byłaby tylko przedmiotem psychologji ogólnej, badającej właśnie te strony przejawów psychicznych, które są wspólne wszystkim ludziom. Po drugie zaś— jak mogłyby te podobieństwa, wspólne wszystkim ludziom wpływać na wybór różnych odrębnych zawodów, o czym Meumanna wspomina i co zdaje się dla niego być właśnie skutkiem należenia do różnych odrębnych typów?

Wobec tych trudności starano się znaleźć wyjście następujące. Zrezygnowano z różnic jakościowych i położono główny nacisk na różnice intensywności i żywości wyobrażeń oraz na różnice ilościowe, różni-

ce w częstości, z jaką różne wyobrażenia u różnych osób występują. Na to ostatnie kryterjum zwrócił uwagę Kraepelin. Do typu wzrokowego, twierdzono, należą jednostki, posiadające szczególnie żywe i liczne wyobrażenia wzrokowe. Im kto żywsze posiada wyobrażenia wzrokowe, tym w silniejszym stopniu jest wzrokowcem. I tu cytowano pewnego malarza angielskiego, o którym Brière de Boismont opowiada na zasadzie relacji Wigana, że potrafił po półgodzinnym posiedzeniu malować z pamięci doskonałe portrety. Oprócz tego malarza, który, zdaje się, osiągnął większą sławę w psychologji różnic indywidualnych, niż w historji sztuki, wymieniano malarzy, którzy, jak Horacy Vernet, Böcklin, rzadko korzystali z modeli. Jako przykład typu słuchowego, wymieniano Mozarta, który po dwukrotnym wysłuchaniu w kaplicy Sykstyńskiej skomplikowanego Miserere Allegrie'go napisał je następnie z pamięci bez błędu. Typu ruchowego, któryby tworzył odpowiednie pendant do przykładów powyższych jakoś dotychczas nie wykryto. Większość zaś ludzi, która posiada siłę wyobrażeniową w rozmiarach dużo skromniejszych, należy do typu „mieszanego". Zamiast spotęgowanych jednostronnie wyobrażeń, należących tylko do jednej dziedziny zmysłowej, reszta ludzi posiada jakoby wyobrażenia mniej żywe, ale „za to" w obrębie wszystkich zmysłów.

Ten nowy zwrot w poglądzie na typy bywa zazwyczaj ściśle spojony z poglądem, przedstawionym na początku tego rozdziału, jakkolwiek oba te poglądy sa wyrazem zasadniczo odmiennych stanowisk.

Ale i ta teorja nie jest wolna od całego szeregu zarzutów. Zajmijmy się przedewszystkim rozważaniem różnic ilościowych, mających polegać na przewadze materjału wyobrażeniowego w jednej z dziedzin zmy-

słowych nad materjałem wyobrażeniowym w innych dziedzinach zmysłowych u jednej i tej samej osoby, lub u różnych osób. Gdyby te różnice naprawdę zostały stwierdzone (co dotychczas nie nastąpiło między innemi też z powodu braku odpowiednich metod), to czy wtedy uprawniłyby nas one do wyprowadzania wniosków o różnicach typowych? Sądzę, że nie. Przed wyciągnięciem takiego wniosku należałoby przedewszystkim postarać się o stwierdzenie stosunku, jaki zachodzi pomiędzy materjałem *wyobrażeniowym* danej dziedziny zmysłowej z jednej strony a materjałem *postrzeżeniowym* (wrażeniowym), który jest podstawą tamtego z drugiej, t. j. pomiędzy wyobrażeniami odtwórczemi, zapomocą których odtwarzamy sobie przedmioty świata zewnętrznego, a temi właśnie przedmiotami. Należałoby więc rozpocząć badania nie od porównania ilości wyobrażeń wzrokowych z ilością wyobrażeń np. słuchowych, lecz od porównania ilości przedmiotów widzialnych z ilością np. najrozmaitszych dźwięków, ponieważ nie możemy mieć bez tego żadnej pewności, że np. przewaga wyobrażeń wzrokowych u danego osobnika polega na właściwościach jego organizacji psychicznej, a nie na zupełnie przypadkowej i nic z psychologją wspólnego nie mającej przewadze rzeczy widzialnych nad przedmiotami słyszalnemi. Ale to jeszcze nie wszystko. Gdyby okazało się naprzykład, że większość postrzeżeń rzeczywiście dla życia naszego ważnych należy do dziedziny wzrokowej, wtedy byłoby też rzeczą zupełnie zrozumiałą, że z powodu tej doniosłości biologicznej i nasz materjał wyobrażeniowy składa się w największej części z wyobrażeń wzrokowych. Otóż wzrok, a więc i postrzeżenia oraz wyobrażenia wzrokowe należą bez najmniejszej wątpliwości do najważniejszych i najdonioślejszych środków, jakiemi się posługujemy w naszym

życiu. Zmysł wzroku jest tym zmysłem, którym najczęściej posiłkować się musimy, ponieważ treści wzrokowe stanowią lwią część tego, co nazywamy przedmiotami świata zewnętrznego, będącemi dla nas wszystkich najgłówniejszym drogowskazem w rozmaitych sytuacjach życiowych. I chyba każdy człowiek nawet najbardziej kochający muzykę, któremuby, przypuśćmy na chwilę, dano do wyboru alternatywę: oślepniesz albo ogłuchniesz,—uważałby głuchotę za mniejsze nieszczęście. Z pod pióra Beethovena głuchego wychodziły wszak najwspanialsze jego objawienia, gdy tymczasem ociemniały Rafael jest nie do pomyślenia. A więc jest rzeczą jasną, że treści wzrokowe dzięki ich uprzywilejowanemu stanowisku z biologicznego punktu widzenia w wysokim stopniu powołane są do zajęcia pierwszego miejsca w szeregu wyobrażeń wogóle. Ale gdybyśmy w ten sposób ogólno-psychologiczny wytłumaczyli różnice ilościowe, zachodzące w państwie wyobrażeń, nie mielibyśmy wobec tego najmniejszej potrzeby doszukiwać się przyczyn tych różnic w pewnych różnicach indywidualnych, poszczególnych grup jednostek, jednym słowem — w typach.

Widzimy więc, że na różnicach ilościowych nauki o typach opierać nie należy. Rozpatrzmy teraz krytycznie próbę ugruntowania nauki o typach na niezaprzeczonym zresztą fakcie różnic pod względem żywości oraz intensywności wyobrażeń.

Gdybyśmy postanowili obrać za podstawę różnic typowych różnice intensywne wyobrażeń, tobyśmy musieli przedewszystkim odpowiedzieć na pytanie, jaką właściwie różnicę mamy na myśli. Co ma tu być punktem wyjścia? Czy porównanie intensywności wyobrażeń, należących *do tej samej dziedziny wyobrażeniowej u różnych osobników*, czy też porównanie intensywności wyobrażeń, należąch *do różnych dziedzin wyob-*

rażeniowych u jednego i tego samego osobnika? Nazwijmy różnice pierwszego rodzaju, a więc różnice, którebyśmy wykryli, porównywając naprzykład wyobrażenia wzrokowe u *różnych* osób — różnicami *interindywidualnemi* (międzyjednostkowemi), różnice zaś drugiego rodzaju, a więc te, którebyśmy znaleźli, porównywając np. intensywność wyobrażeń wzrokowych danej osoby z intensywnością wyobrażeń słuchowych *tejże* osoby—różnicami *intraindywidualnemi* (śródjednostkowemi). Zależnie od wyboru tego czy innego kryterjum klasyfikacja wypadnie inaczej.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że różnice, któreśmy nazwali interindywidualnemi, rzeczywiście istnieją: wykrycie ich stanowi, jak już wiemy, zasługę Fechnera i Galtona. Jeżeli jednak przez pojęcie „typ“ będziemy rozumieli różnice przeważnie introindywidualne, co często ma miejsce, to jest oczywiście możliwym, że stopień intensywności np. wyobrażeń wzrokowych u różnych osobników, należących do tego samego typu, może wahać się w granicach bardzo obszernych, oraz że z drugiej strony, dwie osoby, posiadające wyobrażenia wzrokowe o jednakowym stopniu intensywności, mogą należeć do różnych typów. [1]) W ostatnim wypadku typ byłby wyznaczony *względnie*— na podstawie porównywania stopnia natężenia wyobrażeń jednej i tej samej osoby, które to wyobrażenia należą do różnych dziedzin zmysłowych. Tak naprzykład, możemy spotkać osobę, która posiada wogóle wyobrażenia o słabym natężeniu i która jednocześnie posiada względnie najsilniejsze i najżywsze wyobrażenia wzrokowe. Osoba ta należa-

---

[1]) Nie od rzeczy będzie zauważyć, że nie posiadamy dotychczas żadnej metody, któraby nam pozwoliła porównywać stopień natężenia wyobrażeń u różnych osób, a tymbardziej je mierzyć.

łaby więc, zgodnie z założeniem powyższym, do typu wzrokowego. Ale gdybyśmy osobę tę porównali z inną, posiadającą wogóle wyobrażenia silne, musielibyśmy znów zaprzeczyć jej należenia do typu wzrokowego. Widzimy więc, że stopień natężenia i żywości wyobrażeń nie może być uważany za miarę należenia do tego czy innego typu. Zagadnienie natężenia wyobrażeń winno być więc oddzielone tymczasowo przynajmniej od zagadnienia typów odtwórczych, tymbardziej, iż dotychczas nie posiadamy absolutnie żadnych badań, poświęconych wyświetleniu stosunku, jaki ewentualnie zachodzi pomiędzy stopniem natężenia wyobrażeń a należeniem do tego, czy innego typu. Nie wiemy wcale, czy jednostronne należenie do danego typu idzie zawsze w parze z wysokim stopniem natężenia wyobrażeń charakterystycznych dla typu odtwórczego. Mamy nawet powody do wątpienia o istnieniu takiego stałego stosunku pomiędzy typem a żywością wyobrażeń. Jeżeli zechcemy różnice natężenia wyobrażeń uczynić podstawą odpowiedniej klasyfikacji i mówić o typach, mając te różnice na myśli, to będzie rzeczą wysoce prawdopodobną, że jedna i ta sama osoba może należeć do innego typu, gdy będzie mowa o żywości i jaskrawości jej wyobrażeń, oraz do innego zupełnie typu, gdy weźmiemy pod uwagę pewne właściwości, ku których rozpatrzeniu zwracamy się obecnie, i które ostatecznie uczynimy podstawą, kryterjów „typów odtwórczych“.

IV

Wyeliminowaliśmy kilka rozmoitych pojęć „typów“, jako nieprzydatnych dla naszych celów z różnych powodów, które powyżej zostały wyłuszczone. Pozostaje więc pytanie, jakie zjawisko należy osta-

tecznie obrać za kryterjum należenia do tego czy innego typu. Kryterjum tego nie będziemy się doszukiwali ani w liczbie wyobrażeń, ich bogactwie, ani też w ich żywości, lecz w zjawisku następującym. Przypuśćmy, że postrzegamy jakiś przedmiot, który przemawia jednocześnie do kilku naszych zmysłów, a więc wywołuje w nas kilka czuć naraz, naprzykład czucia wzrokowe, słuchowe i ruchowe. Przypuśćmy, że przedmiotem tym będzie np. fortepjan, który możemy jednocześnie oglądać, którego dźwięki możemy słyszeć, i który, jeżeli sami na nim wygrywamy jakąkolwiek melodję, pośredniczy też w odbieraniu pewnych czuć ruchowych, powstających wskutek ruchów rąk i palców podczas dotykania i uderzania w klawisze. Gdy potym ktoś przypadkiem zacznie mówić o fortepjanie, i wskutek tego będziemy mieli sposobność myśleć o nim, przypomnieć go sobie, odtworzyć w wyobraźni, to okaże się, że nie każdy człowiek będzie w jednakowy sposób o tym fortepjanie myślał, nie każdy jednakowo go sobie wyobrazi. W umyśle jednej osoby może powstać wyobrażenie wzrokowe kształtów i barwy fortepjanu, klawiszów, nut i t. d.; ktoś inny, starając się myśleć o fortepjanie, odtworzy w wyobraźni swej zasłyszaną melodję, będzie miał świadomość tego, że słyszy w sobie dokładnie szereg dźwięków o charakterystycznej barwie fortepjanowej, a więc będzie o nim „myślał“ w wyobrażeniach słuchowych; w umyśle kogoś innego wreszcie, nie powstaną ani wyobrażenia wzrokowe, ani słuchowe, lecz wyobrażenia t. zw. kinestetyczne, ruchowe, pewien subtelny zespół wyobrażeń ruchów rąk i palców, pobudzeń mięśni, ścięgien i stawów. Dla każdej z tych osób wyobrażenia te będą reprezentowały ten sam przedmiot—fortepjan, jakkolwiek każda ujmie go w inny sposób, doj-

dzie do niego inną drogą. Naturalnie zjawienie się u danego osobnika wyobrażeń z tej czy innej dziedziny zmysłowej nie jest rzeczą przypadku, lecz ma swoje głębokie podstawy w swoistej skłonności do łatwiejszego odtwarzania tych czy innych wyobrażeń. W zależności od tego, jakie wyobrażenia zostały odtworzone, wyznaczamy typ odtwórczy jednostek. Tutaj kryterjum typu odtwórczego są więc różnice jakościowe, dające się zauważyć naturalnie tylko wtedy, gdy chodzi o odtworzenie w wyobraźni przedmiotu, który *zasadniczo może być odtworzony w rozmaity sposób*, który przemawia naraz *do kilku zmysłów* Od „wyboru“ tej czy innej drogi odtwarzania, od tego, czy wyobrażenia należą do tej czy innej dziedziny zmysłowej zależeć będzie należenie do tego czy innego typu odtwórczego. Zastrzeżenie, że wybór ten nie zależy od naszej woli, jest tu chyba zbyteczne.

To kryterjum typu odtwórczego, które rozwinęliśmy powyżej, nie jest bynajmniej nowe: przeważnie spotkać je można zaznaczone jak gdyby przypadkowo w związku z innemi kryterjami, przez nas odrzuconemi. To ostatnie sformułowanie typu uważane przez nas za jedynie uprawnione, znajdujemy w badaniach doświadczalnych nad pamięcią, ogłoszonych przez Cohna, Binet'a, Müllera-Schumann'a, Müllera-Pilzecker'a i innych. Że tak pojęte pojęcie typu otwórczego nie zawiera w sobie pojęcia intensywności wyobrażeń, wynika już choćby z tego, że charakterystyka *własności* wyobrażenia należy do zagadnień statyki wyobrażeń, która bada charakter *gotowego już wyobrażenia*, gdy tymczasem nasze pojęcie typu — to zagadnienie *dynamiki* wyobrażeń, badającej *proces ich wywoływania i odtwarzania.*

V

Wyjaśniając istotę różnic typowych w dziedzinie odtwarzania wyobrażeń, posługiwaliśmy się jako przykładem, zjawiskiem, które zachodzi w chwili, gdy chcemy sobie wyobrazić przedmiot, mogący zasadniczo przemawiać do kilku zmysłów jednocześnie. Widzieliśmy, że zależnie od typu odtwórczego, przedmiot ów będzie w świadomości reprezentowany albo przez wyobrażenie wzrokowe, albo też przez słuchowe, czy ruchowe. Musimy teraz uwzględnić pewną okoliczność, grającą w tej sprawie typów rolę pierwszorzędną, jakkolwiek przez żadnego z psychologów dotychczas nie poruszoną. Zobaczymy, że ta nowa okoliczność komplikuje bardzo całą sprawę.

Wiadomo, że przedmioty zewnętrzne nie wszystkie są jednakowe, albo, wyrażając się językiem bardziej psychologicznym, nie wszystkie przedmioty przemawiają zawsze do tych samych zmysłów. Z tego, że fortepjan np. pośredniczy w odbieraniu czuć wzrokowych, słuchowych i ruchowych, nie wynika wszak wcale jeszcze, że absolutnie każdy przedmiot, gdy zajdzie potrzeba wyobrażenia go sobie, da okazję do rywalizacji wyobrażeń wzrokowych, słuchowych i ruchowych. Wszak wtedy, gdy chodzi np. o wyobrażenie sobie róży, czy fijołków, wyobrażenia słuchowe i ruchowe nie wchodzą wcale w rachubę, ich miejsce natomiast zajmą obok wyobrażeń wzrokowych—wyobrażenia węchowe, ponieważ róży, czy fijołków nie można słyszeć. Gdy zaś chodzi o przypomnienie sobie jakiegoś dźwięku, wtedy wyobrażenia wzrokowe, węchowe i smakowe też nie mogą brać w procesie tym żadnego udziału. Gdy chcę wyobrazić sobie ruch

członków własnego ciała, np. jakieś ćwiczenie gimnastyczne, mogę apelować znów tylko do wyobrażeń albo wzrokowych, albo ruchowych. Zależnie od tego, jakie wyobrażenia we wszystkich tych wypadkach zostaną odtworzone, będę należał do tego czy innego typu. Wyraziłem się nieściśle — nie do jednego typu będę należał, lecz najprawdopodobniej, zależnie od rodzaju przedmiotów, które mam sobie wyobrazić, będę jednocześnie należał do kilku typów, co nie znaczy wcale, że będzie to t. zw. „typ mieszany".

Widzimy więc, że gdy chcemy wyznaczyć czyjkolwiek typ odtwórcza, nie wystarczy posługiwać się podczas doświadczeń materjałem tylko jednej i tej samej kategorji, t. zn. wyznaczać typ danej osoby, nie kładąc jednocześnie nacisku na dziedzinę, w której typ ten może mieć zastosowanie. Dotychczas psychologowie, pragnąc wyznaczyć typ odtwórczy, posługiwali się tylko albo literami, albo sylabami i zależnie od tego, czy osoba badana recytowała je na podstawie wyobrażeń wzrokowych, słuchowych, czy ruchowych, podciągano ją pod jeden z tych typów. Widzimy teraz, że jest to niedostateczne, ponieważ gdy będzie chodziło o wyobrażenie sobie przodmiotów innego rodzaju, jedna i ta sama osoba, może, a czasami musi, należeć do innego typu. Przypuśćmy, że jestem typem par excellence słuchowym, t. zn. przedmioty, przemawiające jednocześnie do kilku zmysłów i między innemi do słuchu, np. litery, sylaby, liczby, czy wiersze, głos znanej mi osoby, wyobrażam sobie słuchowo. Ale gdy mam sobie przypomnieć obraz, który widziałem niegdyś w galerji i który wywarł na mnie duże wrażenie, to czy i w tym wypadku będę słuchowcem? Jest to oczywiście niemożliwe.

Widzimy więc, że pojęcie typu odtwórczego jest

pojęciem *korrelacyjnym*, ponieważ określa ono *stosunek* rodzaju *odtwarzania rzeczywistego* jakiegokolwiek do tych *możliwych* form, w jakich przedmiot ten może być wyobrażany. Dać więc określenie typu, nie podając dziedziny, do której należy przedmiot, który mamy odtworzyć—znaczy podać tylko jeden człon stosunku bez drugiego członu tego stosunku.

Z tego punktu widzenia wszystkie bez wyjątku dotychczasowe badania psychologiczne posiadają niewypełnioną lukę.

Jest to luka bardzo poważna, ale, niestety, nie jedyna.

VI

Na przykładach, wyliczanych przed chwilą, wykazywaliśmy związek, jaki istnieje pomiędzy własnościami zmysłowemi przedmiotu a temi wyobrażeniami, które za każdym razem reprezentują go w naszej wyobraźni. Widzieliśmy, że samo wyznaczenie typu odtwórczego bez podania przedmiotu, o którego odtworzenie chodzi, t. j. tego kompleksu postrzeżeń, które są podłożem i warunkiem przyszłych wyobrażeń, nie wystarcza do wszechstronnej i jednoznacznej charakterystyki danego osobnika.

Otóż, jak z jednej strony, takie częściowe i niedokładne wyznaczenie typu nie wystarcza dla scharakteryzowania ogólnych tendencji odtwórczych, tak znów z drugiej strony nawet wszechstronne oznaczenie typu odtwórczego, a więc zupełnie prawidłowe wyznaczenie ogólnych tendencji odwórczych nie wystarcza jeszcze dla jednoznacznego określenia wyniku reprodukcji w każdym poszczególnym wypadku. Oznaczyć dokładnie typ odtwórczy danego osobnika,

powiedzieć naprzykład, że w danej dziedzinie jest on ruchowcem, a więc, że posiada w umyśle swoim tendencje do odtwarzania zapomocą wyobrażeń ruchowych przedmiotów, które zasadniczo można odtworzyć np. wzrokowo, słuchowo i ruchowo, nie znaczy to jeszcze wcale przepowiedzieć z góry, że w pewnym określonym wypadku w wyobraźni jego muszą być koniecznie odtworzone wyobrażenia ruchowe. Możemy należeć do tego typu wzrokowego, czy ruchowego, a pomimo to, może się zdarzyć, że w pewnych warunkach, gdy chcemy uprzytomnić sobie jakieś zdarzenie, na którego całość składały się pierwiastki wzrokowe, słuchowe i ruchowe, nie odtworzymy w wyobraźni zdarzenia tego ani wzrokowo, ani ruchowo, lecz słuchowo. Tak np. jedną z osób badanych przeze mnie podczas wykonywania pracy o typach odtwórczych, będącej podstawą szkicu niniejszego, był pewien docent filozofji, odznaczający się tym, że należał do typu ruchowego, który przejawiał się w nim bardzo niedwuznacznie i jaskrawie przez cały czas trwania doświadczeń. Pomimo to jednak w jednej z serji doświadczalnych, w której osoba badana miała wedle instrukcji odtworzyć wyobrażenie, odpowiadające wyrazowi, wymówionemu przez eksperymentatora, docent ów zareagował na wyraz niemiecki „trampeln“ wyraźnym wyobrażeniem słuchowym, jedynym w całej serji. Zdziwiony tą zupełnie nieoczekiwaną reakcją słuchową człowieka, nie mającego z typem słuchowym nic wspólnego, zapytałem go o warunki, w jakich wyobrażenie to powstało. Okazało się, że wyraz ten, oznaczający głośne tupanie, jakim studenci niemieccy zwykli witać i żegnać swych profesorów na wykładach oraz wogóle wyrażać im uznanie, przywołał mu na myśl niewielką owację, uczynioną mu niezbyt dawno przez słuchaczów z okazji

powołania go na stanowisko profesora w jednym z uniwersytetów szwajcarskich. Nic dziwnego też, że ani najbardziej utkwił mu w pamięci widok studentów tupiących, ani też nie zostały wywołane wyobrażenia ruchowe, tak u niego zwykłe, lecz że na wyraz ów zareagował wyobrażeniem słuchowym, że odtworzył sobie w duszy ten hałas, który był związany z wydarzeniem dla niego przyjemnym. Przykład ten poucza nas, że dokładne wyznaczenie typu nie upoważnia nas jeszcze do twierdzenia, że każdy poszczególny wypadek reprodukcji wyobrażeń odbędzie się według typu, do którego należymy. Oczywiście z tego też wynika naodwrót, że z poszczególnego, pojedyńczego wyniku reprodukcji nie możemy jeszcze z całą pewnością wnosić o typie.

Innemi słowy typ odtwórczy, do którego należymy, a właściwie pewna, nieznana nam tymczasowo przyczyna, dzięki której należymy do tego czy innego typu, *nie jest jedynym warunkiem odtwarzaniu wyobrażeń*, jakkolwiek jest warunkiem ważnym. Rezultat reprodukcji, gotowe wyobrażenie odtwórcze, jest skutkiem działania całego szeregu czynników, które niebawem poznamy, a wśród których typ jest czynnikiem naczelnym.

Wszystkie dotychczasowe poglądy, dotyczące typów odtwórczych, posiadają z tego punktu widzenia poważne braki. Z faktu, że typ posiada niezaprzeczony wpływ na odtwarzanie wyobrażeń, wysnuto wniosek, że odtwarzanie zależy tylko od typu i od niczego więcej. Ze wszelkimi zaś uchyleniami od normy, wymaganej przez typ, ze wszelkiemi odtwarzaniami, stojącemi w pewnej sprzeczności z typem, załatwiano się w ten sposób, iż powoływano się w takich wypadkach na t. zw. typ mieszany, przypisując mu czynno-

ści, za które nie może być odpowiedzialny i podsuwając pod to pojęcie treść, której nie może ono zawierać. Przyczynę częściową wzięto za przyczynę całkowitą i wskutek tego pars pro toto powstały owe zbyt daleko idące wnioski pedagogiczne oraz praktyczne, o których mówiliśmy na początku tego szkicu.

(C. d. n.).

Dr. J. Segał.

Warszawa.

Wyższe szkoły rolnicze

SPRAWOZDANIE

z wycieczki do Danji, Szwecji, Norwegji i Finlandji

przez

Helenę Radwanową.

I

W pierwszych dniach lipca roku bieżącego wybrałam się w towarzystwie pięciu osób na północo-zachód Europy w celu zwiedzenia wyższych szkół ludowych w Danji, Szwecji, Norwegji i Finlandji. Wycieczka trwała pięć tygodni: czas to zbyt krótki, by gruntownie poznać szkoły tego typu w czterech państwach. Niemałą trudność przy zdobywaniu informacji stanowił brak znajomości języków miejscowych; musieliśmy porozumiewać się w języku niemieckim, czasem w „łamanym“ angielskim. Pomimo tych przeszkód udało nam się zwiedzić w Danji: wyższe szkoły ludowe (Höjskole) w Askov, w Krabbesholm, w Lyngby, szkoły rolnicze ludowe (Landboskole) w Lyngby i w Dalum i szkołę dla małorolnych (Husmandsskole) pod Odense. W Szwecji: wyższe szkoły ludowe (Folkhögskola) i szkoły rolnicze (Lantmannaskola) w Hwilan, Herrljundze, w Asa i w Tärna. (Przy sposobności zwiedziliśmy szkołę slöjdu w Näss). W Norwegji: wyż-

sze szkoły ludowe (Folkehöjskole) w Eidsvold i w Voss. W Finlandji: wyższe szkoły ludowe (Kansanopiston) w Tuusulan i w Lahti.

Posiadając obfitość materjału, zdobytego w rozmowach z dyrektorami i nauczycielami szkół zwiedzanych, oraz zawartego w zebranych sprawozdaniach i programach, a nie chcąc zbytnio niniejszego sprawozdania rozszerzać, zmuszona jestem niejedną rzecz ciekawą pominąć.

II

Organizacja szkół.

Wszystkie wyżej wymienione szkoły stanowią własność prywatną. Niektóre należą do pojedyńczych osób, inne stanowią samodzielne instytucje, jeszcze inne są własnością stowarzyszeń, do których może należeć każdy, opłacający pewną składkę roczną, a do których należą przeważnie chłopi i mieszczanie okoliczni. W drugim wypadku zarząd się kompletuje przez kooptację, w trzecim jest wybierany z pośród członków stowarzyszenia.

Zarząd wybiera dyrektora, który ma pozostawioną zupełną swobodę działania w kwestjach szkolnych. W Danji spotykamy wszystkie trzy typy organizacji; w Norwegji jedyna szkoła, jaką zdołaliśmy poznać gruntowniej (w Eidsvold), jest prywatną własnością dyrektora. W Szwecji i Finlandji większość szkół stanowi własność stowarzyszeń. Szkoły otrzymują corocznie zapomogi pieniężne od rządu, a niektore i od gminy. Najskromniej stan materjalny przedstawia się w szkołach fińskich: tam rząd daje zapomogę nieznaczną (stosunkowo), a w roku przyszłym ma jej odmówić zupełnie.

Uczniowie opłacają niewielki wpis za naukę—od 10 do 15 rb. za kurs zimowy (5 do 6 miesięcy). Opłata za utrzymanie jest stosunkowo znaczna od 10 do 20 rb. miesięcznie.

Personel nauczycielski składa się z 4 do 14 osób, zależnie od wielkości szkoły. W Danji są prawie wyłącznie nauczyciele, tylko gimnastyki i robót ręcznych udzielają dziewczętom nauczycielki. W Szwecji kobiety uczą wielu przedmiotów, ale tylko na kursach dla dziewcząt. W Norwegji i Finlandji wykładają zarówno nauczyciele jak nauczycielki.

Służby domowej w większości szkół jest mało (1 do 3 osób), gdyż znaczną część robót domowych wykonywają uczniowie, dużą też pomoc w tego rodzaju zajęciach stanowią takie urządzenia, jak elektryczność, centralne ogrzewanie, doskonałe urządzenia do zmywania naczyń i t. p.

III

Programy nauk i zajęć praktycznych.

Celem wyższych szkół ludowych jest nie tyle udzielenie pewnej sumy wiadomości, ile przygotowanie ucznia do samodzielnej pracy umysłowej i do życia w społeczeństwie, czego nie daje szkoła początkowa.

W Danji i Szwecji szkoły te posiadają przeważnie dwa kursy: zimowy, trwający 5 do 6 miesięcy i letni, trwający 3 miesiące. W Norwegji i w Finlandji jest jeden kurs—zimowy. Kurs zimowy trwa w niektórych szkołach duńskich (Askov, Krabbesholm), szwedzkich (Hoilau) i norweskich (Eidsvold) 2 semestry (dwie zimy), nie wszyscy jednak uczniowie mają czas i pieniądze, by powrócić na drugi semestr. W Da-

nji i Szwecji kurs zimowy jest przeznaczony dla chłopców, letni — dla dziewcząt. W jednej ze szkół szwedzkich (w Hoilau), dyrektor wyraził chęć wprowadzenia koedukacji, przeszkadza mu w tym brak odpowiednio urządzonego lokalu. W Norwegji i Finlandji wyższe szkoły ludowe są koedukacyjne.

W wyższych szkołach ludowych w *Danji* uczą: języka ojczystego, historji kościoła, gieografji (ogólnej i kraju ojczystego), matematyki, buchalterji, nauk przyrodniczych, higjeny, śpiewu, rysunków, gimnastyki, robót ręcznych i slöjdu. W niektórych szkołach prócz wyżej wymienionych przedmiotów są jeszcze wykłady: z ekonomji politycznej, socjologji i prawa. Szkoły duńskie mają kierunek wybitnie historyczny, zdaje się, że pobudką do tego była chęć rozwijania patryjotyzmu w ludzie, co było koniecznością wobec zaborczej polityki Niemiec względem Danji. Prócz tego cechuje je głęboka religijność, wolna od wszelkich formułek i zewnętrznych, bezdusznych objawów. Wykładów religji niema. Chociaż szkoły tak wielki nacisk kładą na religijność, duchowieństwo protestanckie w celu zwalczania wpływu wyższych szkół ludowych zakłada swoje szkoły podobnego typu na gruncie ściśle wyznaniowym. O tych szkołach Duńczycy naogół mówią bez uznania. Na nauki przyrodnicze w szkołach duńskich mniej zwracają uwagi.

Pomoce naukowe do tych nauk są dość skromne. (Wyjątek pod tym względem stanowi szkoła w Askov, posiadająca bogaty gabinet fizyczny). Śpiew odgrywa dużą rolę w życiu szkolnym. Każda lekcja zaczyna się odśpiewaniem jakiejś pieśni religijnej lub świeckiej. Prócz tego są specjalne godziny, przeznaczane na naukę śpiewu.

Gdyby mi przyszło określić krótko, na czym po-

lega wewnętrzna istota i co stanowi siłę szkół duńskich, podkreśliłabym dwa momenty: głęboką i szczerą religijność oraz wielką kulturę historyczną. Religijny nastrój nie ma charakteru pozażyciowogo, zagadnienia etyczne zajmują pierwsze miejsce.

Pielęgnowanie historji i to przedewszystkim historji ojczystej, gruntowne (o ile to możliwe) zapoznawanie uczniów z historją najnowszą (aż do dzisiejszych czasów) kraju czyni z nauki sprawę żywą i aktualną. Jeżeli dodać do tego wielki wpływ wychowawczy, jaki wywiera wspólne, rodzinne niejako życie nauczycieli z uczniami—ocenimy całą wagę tych instytucji dla jednostek i kraju.

Młody chłopak lub młoda dziewczyna wynosi ze szkoły nietylko pewien zasób wiedzy, ale pobudkę do pracy umysłowej i do pracy społecznej z szerszą perspektywą historyczną. Dla ścisłości trzeba zaznaczyć, że powyższe wrażenia dały mi szkoły w Askov i w Krabbesholmie. Trudno mi sądzić, czy wszystkie szkoły tego typu, a jest ich w Danji 80, stoją na tej samej wysokości. Wszystko to zależy od ludzi, bo są to szkoły w całym tego słowa znaczeniu „wolne", — nauczyciel uczy, czego chce i jak chce. Znaczenie, jakie mają wyższe szkoły ludowe, ich powaga w kraju każą przypuszczać, że jeżeli są pomiędzy niemi szkoły gorsze, to jest ich niewiele.

Odrębne stanowisko zajmuje szkoła w Askov. Jest to szkoła stara, bogata, uposażona obficie w doskonałe siły nauczycielskie, posiadająca piękną bibljotekę. Wskutek tego szkoła ta stoi wyżej od innych. Uczniowie zjeżdżają się tu nietylko z całej Danji, ale i z całej Europy, wymieniano nam i polskie nazwiska byłych uczniów. Jak nam opowiadano, w mniejszych wyższych szkołach ludowych są nauczyciele, którzy po skończeniu szkoły początkowej przeszli przez

Höjskola, a później kształcili się i praktykowali przez czas pewien w Askov.

Prócz szkół tego typu posiada Danja jeszcze tak zwane Husmandsskole, szkoły gospodarcze dla małorolnych. Tu zimą, w ciągu 6 miesięcy chłopcy uczą się (teoretycznie) rolnictwa, a obok tego mają wykłady ogólno-kształcące, tylko mniejszą ich ilość, niż w Höjskole. Latem, w ciągu 3 miesięcy dziewczęta uczą się ogrodnictwa, pszczelarstwa, kroju i szycia, haftu, gotowania, języka ojczystego i arytmetyki. Prócz tego w szkołach dla małorolnych kilka razy w ciągu roku odbywają się czternastodniowe kursy gospodarstwa dla starszych gospodarzy i gospodyń.

Przy Husmandsskole pod Odense są dwie fermy wzorowe dochodowe (jedna wyobrąża gospodarstwo dwudziestomorgowe—13 krów, 3 konie, druga — sześciomorgowe—6 krów, 1 koń). Tu uczniowie znajdują wzorowe gospodarstwa na odpowiednim obszarze. Każda z ferm prowadzi osobne gospodarstwo i oddzielne rachunki. Uczenice mają małe ogródki, któremi się same opiekują, a nawet wzorowe kuchnie i nakrycia do stołu, odpowiednie dla rodziny włościjańskiej.

Zwiedziłam też dwie niższe szkoły rolnicze duńskie. W Dalum (pod Odense) jest kurs sześciomiesięczny, zimowy; kurs letni, trzymiesięczny stanowi dalszy ciąg zimowego i jest rozszerzeniem tego ostatniego. Zazwyczaj mała ilość uczni może zostać w szkole na lato, w roku ubiegłym np. z 200 pozostało 20. Najwięcej czasu poświęca się w tych szkołach na teoretyczną naukę rolnictwa, jednak dwie godziny dziennie przeznacza się na naukę języka ojczystego i arytmetyki. Szkoła posiada fermę—38 hektarów i 60 krów. Pola nie są obrabiane przez uczni, lecz przez najemników (nie tak, jak u nas). Ferma jest prowadzona jako przedsiębiorstwo dochodowe. Dla szkoły przedstawia

cenny materjał demonstracyjny. Przy szkole istnieją ośmiomiesięczne kursy mleczarstwa. W oddzielnym, specjalnie zbudowanym gmachu mieści się dosyć bogate muzeum rolnicze.

W szkole rolniczej w Lyngby są dwa kursy: sześciomiesięczny o niższym programie i dziewięciomiesięczny o programie obszerniejszym. Zajęć praktycznych (robót w polu i przy inwentarzu) i tu niema. Do Dalum i do Langby przychodzą często uczniowie, którzy już ukończyli wyższe szkoły ludowe. Nauczycielami w tych szkołach są wychowańcy akademji rolniczej.

Wyższe szkoły ludowe w *Szwecji* są połączone ze szkołami rolniczemi i szkołami gospodarstwa domowego, tak jest np. w Hoilau, gdzie zimą są dwa niezależne kursy: jeden, trwający dwie zimy, o programie podobnym do wyższych szkół ludowych duńskich i drugi, kurs rolnictwa, trwający 6 miesięcy. To dla chłopców. A dla dziewcząt jest (podczas lata) kurs trzymiesięczny przedmiotów ogólnych i tyleż trwający kurs gospodarstwa domowego, kobiecego.

Podobnie jest w szkole w Asa, lecz tutaj kurs wyższej szkoły ludowej trwa tylko jeden semestr. Tak zwanych Husmandsskole Szwedzi nie posiadają.

W szkole w Hoilau zwracają baczną uwagę na przygotowanie uczniów do roli obywatela kraju. Świadczą o tym przedmioty nauczania, których nie było w szkołach duńskich: ustrój gminy (1 godzina tygodniowo), konstytucja państwa (1 godzina tygodniowo). Prócz tego co tydzień urządzane bywają „zebrania gminne“, na których uczniowie z nauczycielami rozpatrują sprawy, wchodzące w zakres działalności gminy. W szkołach szwedzkich bardzo porządnie prowadzone są lekcje gimnastyki, prawie wszędzie są ładne sale gimnastyczne. Z robót ręcznych zwraca uwagę tka-

ctwo. Uczenice uczą go się z wielkim zapałem i osiągają znaczne rezultaty. Uczą się też farbowania przędzy, przy czym zapoznają się z wyrobem barwników roślinnych. Specjalnego religijnego nastroju niema. Jeden z dyrektorów wyraził się, że ich szkoły stoją poza wyznaniem, aczkolwiek opierają się na gruncie chrześcijańskim. Na historję poświęcają tu mniej czasu, niż w Danji, jest ona jednak jednym z głównych przedmiotów nauczania. Za to nauki przyrodnicze są bardzo uwzględniane.

Jeżeli można polegać na wrażeniach, odbieranych przy zwiedzaniu szkół, szkoły szwedzkie są doskonale postawione pod względem programów, metod nauczania i harmonijności w ustosunkowaniu różnych przedmiotów nauczania. Nie widać tu jednak na pierwszy rzut oka tego szczerego i głębokiego demokratyzmu, jaki uderzał w Danji. Pod względem estetyki szkoły szwedzkie nie pozostawiają nic do życzenia.

I tu jednak, w tym szczęśliwym pod względem szkolnym kraju, są szkoły biedne i prymitywnie urządzone. Taką szkołę widziałam w Herrljundze, gdzie jedna sala jest naprzemian klasą, pracownią tkacką i salą gimnastyczną. Szwedzkie szkoły rolnicze pod względem urządzeń i liczby nauczycieli ustępują szkołom duńskim.

W *Norwegji* udało nam się zwiedzić tylko jedną szkołę w Eidsvold (szkoły w Voss nie liczę, choć ją widziałam, gdyż tam zastaliśmy tylko jednego nauczyciela nie znającego języków obcych i nie mogliśmy się z nim rozmówić). W szkole w Eidsvold panuje koedukacja, kurs trwa dwie zimy (dwa semestry po 6 miesięcy). Program tej szkoły jest podobny do programu szkół szwedzkich. Panuje tu ta sama harmonja w ustosunkowaniu przedmiotów nauczania. Bardzo porządnie prowadzone jest tkactwo i slöjd. Jako oddziel-

ny przedmiot traktują historję sztuki—1 godz. tygod. Również jedną godzinę tygodniowo przeznaczają na czytanie Biblji z pastorem. Wogóle pod względem religijności szkoła ta zbliża się do szkół duńskich. Jednocześnie z kursem zwykłym trwa kurs gospodarstwa domowego, a przedewszystkim kucharstwa. Uczenice mają parę godzin lekcji, dużo pracują w kuchni, gotują dla całej szkoły.

Norwegowie posiadają osobne szkoły rolnicze.

Szkoły *fińskie* stanowią zupełnie odrębny typ: znajdujemy tu połączenie szkoły wyższej ze szkołą rolniczą i gospodarczą. Kurs trwa 5 do 6 miesięcy (zimą), w ciągu tego czasu uczniowie i uczenice słuchają wykładów przedmiotów ogólnych, rolniczych (11 godz. tygodniowo) i mają po kilka godzin dziennie zajęć praktycznych z dziedziny stolarstwa, tkactwa, sztuki kulinarnej. Szkoła nie posiada fermy, więc zajęć w ogrodzie i na polu niema. Tkactwo prowadzone bardzo porządnie. Chłopcy zamiast slöjdu mają stolarstwo, robią przedmioty użyteczne (dla szkoły) jak: łóżka, stoły, szafy i t. p. Uczenice dyżurują tygodniami po 7 w kuchni, uczniowie po 2 — zmywają naczynia.

Latem w szkołach wyższych w Finlandji i Norwegji odbywają się kursy gier i zabaw, antyalkoholiczne i inne dla nauczycieli ludowych, co stanowi źródło dochodu dla szkoły. Szkół takich Finlandja posiada 40. Tylko w kilku językiem wykładowym jest język szwedzki, w pozostałych panuje język fiński.

Naogół uczniowie wyższych szkół ludowych pracują dużo; dla przykładu podaję rozkład zajęć w ciągu dnia w Askov (w Danji) i w Tuusulau (w Finlandji):

Askov:

8—2 lekcje (łącznie z rysunkami, gimnastyką i doświadczeniami w laboratorjum);

2—3$^1/_4$ obiad i czas wolny;

3$^1/_4$—3$^3/_4$ śpiewy;

4—7 lekcje.

Tuusulau:

8—11 lekcje;

11—2 stolarstwo lub tkactwo;

2—4 obiad i czas wolny;

4—5 śpiewy;

5—8 lekcje.

W Finlandji nauczanie początkowe nie jest obowiązujące, jednak analfabetów (jak nas informowano) prawie niema. Wszyscy uczniowie, przychodzący do wyższej szkoły ludowej, umieją czytać, pisać i rachować.

We wszystkich omawianych tu szkołach uczniowie nie są poddawani egzaminom ani przy wstępowaniu do szkoły, ani przy kończeniu, nie otrzymują też żadnych świadectw, ani patentów.

IV

Życie szkolne.

We wszystkich wyższych szkołach ludowych panuje przyjaźń między nauczycielami i uczniami oraz swoboda, z jaką ci ostatni zachowują się w szkole. W Danji uczniowie są z nauczycielami w takiej zażyłości, że mówią im „ty". (Zwracano nam jednak uwagę na to, że chłopi duńscy stale mówią do siebie „ty", jest to więc u nich bardzo rozpowszechniona forma językowa). Pomimo swobody, praca w szkołach idzie systematycznie, nie brak nawet pewnego rygo-

ru. Uczniowie muszą być wszyscy gotowi o wyznaczonej godzinie przy śniadaniu, wykładów, ani zajęć praktycznych opuszczać nie; wolno, wychodzić poza mury szkolne bez pytania również nie wolno, picie alkoholu, palenie tytoniu wzbronione. Wszyscy uczniowie i część nauczycieli (a w niektórych szkołach wszyscy) gromadzą się codzień przy spożywaniu posiłku, często zbierają się w sali, służącej do czytania, a w Norwegji i Finlandji w zimie wieczorami gromadzą się wszyscy, jakby członkowie jednej rodziny, przy kominku, tu następują opowiadania, dyskusje, śpiewy, a czasem i stare tańce ludowe. Mają też uczniowie tak zwane wolne godziny, podczas których mogą robić, co im się podoba; wtedy najczęściej zajmują się jaką pracą ręczną, czytają lub piszą artykuły do pisemka szkolnego. Najlepsze artykuły takiego pisemka są drukowane przy końcu roku szkolnego w postaci rocznika. (Takie pisemko widziałem w Tuusulau).

Godzina udawania się na spoczynek jest również z góry wyznaczona. W święta wolno uczniom odwiedzać rodzinę i znajomych. Prawie każda szkoła przynajmniej raz na rok urządza wycieczkę. Co jakiś czas odbywają się zjazdy dawnych uczniów i są okazją do uroczystości w szkole.

W Danji koedukacja istnieje tylko (o ile wiem) na drugim semestrze w Askov i w Krabsholmie. Dyrektor tej ostatniej szkoły wyraził się, że wspólna nauka chłopców i dziewcząt przy braku zajęć fizycznych prowadzi do zbytniego rozwoju erotyzmu. W Szwecji niema koedukacji, daje się tylko w niektórych szkołach odczuwać dążenie do wprowadzenia wspólnego nauczania w wyższych szkołach ludowych. Jeden z dyrektorów szkół szwedzkich wyraził się jednak, że koedukacja nie jest pożądana, gdyż obniża poziom wykładów. W Norwegji i Finlan-

dji sprawa koedukacji jest rozstrzygnięta radykalnie i odzywają się o niej z zachwytem, prowadzi bowiem podobno do doskonałych stosunków koleżeńskich i budzi współzawodnictwo w pracy.

Znaczenie wyższych szkół ludowych jest ogromne: wytwarzają one pokolenia obywateli kraju świadomych swych obowiązków i praw, odpowiednio przygotowanych do pracy umysłowej i życia, i zmniejszają przepaść umysłową, jakaby dzieliła chłopów od inteligencji nawet tam, u nich, gdzie nauczanie początkowe (z wyjątkiem Finlandji) jest obowiązujące.

V

Lokale i urządzenia.

Wszystkie prawie zwiedzane przez nas szkoły są w ładnym położeniu, najpiękniej może położona jest szkoła w Krabbesholmie, mieści się bowiem w starym zamku, zbudowanym w wieku XVI, nad fjordem, i szkoła w Tuusulau, umieszczona na wzgórzu, pokrytym sosnowym lasem, z widokiem na jezioro. Wszystkie też prawie szkoły toną w starannie utrzymanych ogrodach, wiele z nich mieści się w nowych, pięknych, obszernych gmachach, jak np. szkoła w Eidsvold, Husmandsskole pod Odense, lub fińska szkoła w Lahti, której gmach jest ostatnim wyrazem wygody i estetyki. Niektóre szkoły (np. w Asa, w Tärna) mieszczą się w kilku niewielkich, przeważnie parterowych domach, porozrzucanych w ogrodzie, i ten sposób budowania podoba mi się najbardziej.

Klasy wszędzie są obszerne i widne. Ławki wygodne i estetyczne. Każda szkoła ma pokoje przeznaczone na bibljotekę i na czytelnię, niektóre mają osobne pomieszczenie na laboratorja i pomoce nauko-

we. Warsztaty tkackie i stolarskie mieszczą się w dużych, widnych, ogrzewanych zimą, salach. Wszędzie widzimy sale gimnastyczne z przyrządami. Jadalnie duże ze stołami pokrytemi ceratą lub obrusem. Sypialnie widne i spore, urządzone są systemem korytarzowym, w każdym pokoiku śpi po 2, 3, 4 uczni. W sypialniach, lub obok na korytarzu, mieszczą się szafki na rzeczy. Sypialnie chłopców nie mają komunikacji z sypialniami dziewcząt. Do mycia się są przeznaczone osobne pokoje, gdzieniegdzie tylko umywalnie są umieszczone w sypialniach. Każda szkoła posiada łazienkę i prysznic. Kuchnie i śpiżarnie—duże i czyste, obok kuchni (w niektórych szkołach) mieści się mały pokoik, w którym odbywają się brudniejsze roboty kuchenne, jak obieranie kartofli, buraków i t. p. Dzięki temu kuchnie bywają niezwykle czyste, ponieważ służą tylko do gotowania. Do zmywania naczyń są urządzone wanienki, opatrzone w wodociąg i zlew. W szkole w Eidsvold widziałam maszynę do mycia talerzy, szklanek i t. p.

Wszędzie w oknach firanki i kwiaty, na ścianach reprodukcje obrazów, lub portrety ludzi zasłużonych, wszędzie ład i porządek. Oświetlenie przeważnie elektryczne, ogrzewanie centralne.

VI

Wnioski.

To, co widziałam, uprawnia mnie do wysnucia pewnych wniosków. Wnioski te wydać mogą się zrozumiałemi same przez się. Są one tylko potwierdzeniem tych myśli, które nie były mi obce; wiedzieć jednak, nie znaczy to widzieć i odczuć. Widziałam i odczułam żywe ich wcielenie.

Wykształcenie ogólne jest aktualuą, żywą potrzebą warstw pracujących (w tym wypadku chłopów).

Szkoła początkowa i szkoły zawodowe takiego wykształcenia nie dają.

Typ szkoły wolnej (bez egzaminów, świadectw i t. d.) dla dorosłych (powyżej lat 18 najskuteczniej tę potrzebę zaspokaja.

Liczba uczniów kształcących się co rok w wyższych szkołach ludowych w Danji w porównaniu z liczbą uczniów szkół rolniczych (zawodowych) uprawnia do wniosku, że potrzebę wykształcenia ogólnego ludność bardziej odczuwa, niż potrzebę wykształcenia zawodowego, rolniczego.

Przy naszych stosunkach należałoby rozpowszechnić zrozumienie faktu, rzucającego się w oczy każdemu, kto zobaczy działalność wyższej szkoły ludowej, że nauka prawdziwa, nie „przyprawiana" dla ludu, dawana bez specjalnych ograniczeń, nie demoralizuje ludu, lecz daje mu siłę i pomnaża przez to siłę ogółu.

Na zakończenie dodać należy, że w krajach, które zwiedziłam, pomimo wielkiej naogół religijności, niepodobna zauważyć objawów klerykalizmu. Klerykalizm został pokonany przez głęboką religijność i, zdaje się, pokonany bezpowrotnie. I za to obok innych zasług słusznie się należą biskupowi Grundwigowi stawiane przez wdzięcznych rodaków pomniki.

W naszych nielicznych szkołach rolniczych i gospodarczych robota idzie nie z mniejszym zapałem, niż tam, ale ileż trudności materjalnych i innych, zwyciężyć trzeba, ile nieliczny personel tych szkół musi włożyć pracy, by w naszych warunkach mate-

rjalnych i przy naszych stosunkach osiągać pożądane rezultaty. Zdaje mi się, iż śmiało rzec można, że gdyby w naszym kraju założono takich szkół z 50, za lat 10 chłop nasz nie byłby tym nieuświadomionym, biednym ciemnym niewolnikiem, jakim jest dzisiaj w tak przerażającej większości.

Helena Radwanowa.

Warszawa 3/VIII 1912.

„Casa dei Bambini“[1]

podała

ANNA GRUDZIŃSKA.

W październiku wyszła w Ameryce książka, dotycząca metody Montessori, napisana przez dr. fil. Th. L. Smith, kierowniczkę Instytutu do badań nad dziećmi w Worcester.

Zaciekawiona metodą, którą znała z książki w języku włoskim [2]) i artykułów w pismach specjalnych, amerykańskich — p. S. postanowiła udać się sama do Rzymu i tam, na miejscu, zbadać nową metodę. Rezultatem tej bytności, było wprowadzenie metody Montessori, do Instytutu i niektórych szkół początkowych Ameryki Północnej. Rezultatem obserwacji jest książka pełna uwag syntetycznych i praktycznych wskazań. Metoda Montessori nosi nazwę od imienia doktorki M. Montessori, która po skończeniu medycyny, zaciekawiona pracami Séguin'a, udała się do Paryża, by w Bicêtre, gdzie metody Séguin'a są praktycznie stosowane, pracować przez czas dłuższy.

Po powrocie do Rzymu, Montessori zapisała się na

---

[1]) Porówn. art. p. t.: „Próba reformy wychowania przedszkolnego“ w zeszycie VI—VII z r. b. *Red.*

[2]) Patrz Dr. Maria Montessori „Les case dei bambini“, La méthode de la pédagogie scientifique appliqée à l'éducation des tout petits, Paris, Fischbacher 1912. *Red.*

studja antropologiczne, uważając, że poprzednie studja psychiatryczne nie upoważniają jej do zajęcia się tak trudną sprawą, jak wychowanie dzieci. Tu przez siedm lat pracowała, nie tylko jako studentka, ale, nie było szkoły, w którejby nie była podczas lekcji lub zabaw. Pracowała też w laboratorjach psychiatrycznych i psychologicznych, codziennie pomnażając swą wiedzę.

W tych to latach, powstała w niej myśl wprowadzenia niektórych systemów, zaczerpniętych w szkołach dla niedorozwiniętych do nauczania elementarnego. Montessori starała się przekonać kongres pedagogów w Rzymie w 1905 roku, że zastosowanie wielu metod, znanych i używanych w szkołach dla nienormalnych, ułatwi zadanie nauki przedszkolnej, bo dziecko normalne 3 — 4 letnie znajduje się na tym stopniu rozwoju, na jakim znajduje się dziecko 10, 9, 8-letnie, czasem starsze, dotknięte niedorozwojem.

Pomimo ścisłych, naukowych podstaw koncepcja myślowa nowatorki została nieprzychylnie przez ogół przyjęta. Gdyby Montessori była mniej uczona, mniej prawa i uczciwa, może nie byłaby wskazywała na tę analogję, która bądź co bądź obniża (niesłusznie), w oczach niekompetentnych znakomicie pomyślaną ideę.

Znalazł się jednak człowiek, który postanowił tytułem próby wprowadzić metodę reformatorki w czterech nowo założonych szkółkach, na przedmieściach Rzymu.

Był to Edvardo Talamo, kierownik stowarzyszenia, mającego na celu społeczne odrodzenie Włoch. Szkółki te nazwano: „Casa dei Bambini“. Za naukę nie pobierano żadnej opłaty, rodzice jednak zobowiązywali się pisemnie do współpracy dla dobra swych dzieci. Współpraca ta odnosiła się do pilnowania fizycznej czystości dzieci, większego niż dotąd zważania na to, co się przy dzieciach mówi i robi, nadto, co tydzień matki lub ojcowie, musieli zdawać sprawę z zachowania się dzieci w domu.

Szkoła ustanawiała: lekarza, kierowniczkę i pomocnicę, czyli wychowawczynię.

Doroczne rozdawanie nagród, najlepiej utrzymanym domkom robotniczym „stowarzyszenia“, stało się jedną z ważnych pomocy w fizycznym wychowaniu domowym dzieci, uczęszczających do szkółek, kierowanych przez Marję Montessori.

Przechodząc do samej metody, wykazuje Dr. Th. L.

Smith, że główną cechą, różniącą ją od innych, a w szczególności od Froebla, jest zupełna swoboda w stosunku do spontanicznych objawów dziecka i jego czynności, spożytkowanie całej wrodzonej mu energji i wpojenie dwu zasadniczych pojęć: dobra i zła w samo dziecko, a w jego otoczenie—zrozumienia, co jest złym i dobrym w nim, bo to bywa często uzależnione od jego wrodzonej nieruchliwości lub energji. Dziecko powolne, obojętne, bywa określane jako dobre, ciche. Dziecko energiczne, żywe, hałaśliwe, jako złe, niegrzeczne. Wszczepienie tych pojęć na razie napotyka wiele trudności, tak jak znalezienie nauczycielek i pomocnic, chcących rozumieć metodę Montessori.

Pozatym dziecko musi zrozumieć, że wszystko mu wolno, prócz tego, co może innym sprawić przykrość lub szkodę. Dopóki dziecko ubierają, myją, czeszą i karmią, dopóty jest ono niewolniczo zależne od opieki starszych. Wyzwolenie dziecka z pod tej zależności uważane jest przez Montessori, za pierwszy i najważniejszy akt w wychowaniu człowieka. O ile wcześniej dziecko się wyzwoli, o tyle wcześniej będzie mogło stanąć w szeregach ludzi samodzielnych. Nauczycielka powinna mu wskazać drogę do najszybszego orjentowania się w nowych dla niego czynnościach: zapinania, wiązania, układania, zdejmowania, ubrania, mycia się i czesania. W ten sposób usamodzielnione dziecko, szybko już nabiera wprawy w ubieraniu i jedzeniu i może postąpić o krok naprzód—do izby szkolnej. Tu, w słonecznych, obszernych pokojach, to leżąc na podłodze, to siedząc za nizkiemi stołami na wygodnych, do wzrostu zastosowanych krzesełkach bawią się i uczą dzieci.

W szkole Montessori dzieci od 4 do 5 lat umieją płynnie czytać, pisać i liczyć, i stoją na stopniu rozwoju dzieci z 1, 2 a nawet 3 oddziału szkół elementarnych. W szkołach Montrossi niema ani nagród, ani kar. Nie wolno nauczycielce okazać dziecku, że ono czegoś nie rozumie, coś źle, lub błędnie zrobiło. Po skończonym „ćwiczeniu", nauczycielka powinna oddalić od dziecka nie będącego jeszcze w stanie zrozumieć danego przedmiotu, dane „ćwiczenie" ale w ten sposób, by dziecko nie spostrzegło, że mu się nie powiodło. Skoro nie może tego zrozumieć,

jest na to za młode, ćwiczenie jest dla niego za wczesne i na tym koniec.

Nauka powinna być czysto indywidualna: krótka, prosta i przedmiotowa. Żadnych zbytecznych objaśnień, rozmów, tłumaczeń. Żadnych wyrazów i uwag, nie należących ściśle do nauki, wprowadzających chaos do umysłu dziecka. To też w szkole Montessori panuje cisza, przerywana krótkim objaśnieniem; dzieci przy stolikach—zawsze oddzielnych, uczą się same rozumieć. I tu jest główna różnica pomiędzy szkołą dla niedorozwiniętych i szkołą Montessori, choć i tu prócz niektórych „darów" Froebla, znajdziemy wiele ze znanych nam pomocy i metod, stosowanych w szkołach dla niedorozwiniętych. Tu dziecko uczy się samo, ulegając naturalnemu popędowi do czynu i pracy, tam jest mozolnie—uczone.

Zanim dziecko zrozumie fonetyczne znaczenie głoski, uczy się z zawiązanemi oczyma czytać czyli „widzieć", palcami, za pomocą liter wypukłych. Do tego ćwiczenia dziecko ma oczy zawiązane, co wywołuje wielkie zadowolenie. Gdy dziecko już biegle czyta palcami, uczy się głosek systemem fonetycznym i zaraz pisze litery. Do tego jednak przygotowane jest ćwiczeniami ręki, polegającemi na wypełnianiu dużych kratek kolorowym ołówkiem. Jest to zarazem z różnobarwnemi piłkami, kłębkami włóczki, kolorowemi klockami i skrawkami papieru ćwiczenie oka w poznawaniu kolorów i odcieni. Dzieci w szkole Montessori uczą się już w drugim półroczu czwartego roku poznawać wszystkie kolory. Zmysł dotyku i odróżnianie ciężkości przedmiotów są tu kształcone zapomocą testów Bineta, czyli zapomocą kwadratów różnej ciężkości, grubości i różnej twardości.

Nauka rachunków jest czysto przedmiotowa i zaczyna się od najprostszych ćwiczeń, dotyczących: oczu, uszu, palców, guzików, talerzy, łyżek. Następnie używane są tak zwane długie schody, czyli klocki, malowane do połowy niebiesko, do połowy czerwono. Zaczyna się od jednego dochodzi do coraz dłuższych i szerszych rzędów, ułożonych z dwuch, trzech i t. p. aż do dziesięciu. Zero przedstawia jeszcze trudności, ale, gdy raz praktycznie dziecko zrozumie, że zero to nic (?! Red.), np. „Zero dziecko zostanie w pokoju", „Zero dziecko wyjdzie do sali", „Zrób zero kroków", już dalsza nauka idzie łatwo. Dalsze ćwiczenia

polegają na wrzucaniu kostek, kwadratów, pałeczek, zapałek, do dwuch, trzech, czterech podziałków na wgłębionej tacy. Podziałki odpowiadają dziesiątkom. W szkole Monterossi istnieją także liczydła z ruchomemi kolorowemi paciorkami.

Poza temi ćwiczeniami, mającemi na celu wszczepienie w dzieci elementarnych podstaw dla przyszłej nauki w szkole, postawiła sobie Montessori, zarówno ważne zadanie, mianowicie fizyczne i moralne wychowanie dziecka. I w tym celu wprowadzono cały szereg „ćwiczeń“, mających na celu opanowanie mięśni, popędów, panowanie nad sobą, wyrobienie woli. O „łamaniu woli“ w szkole Montessori mowy niema. Dziecko zbyt ciche i nieśmiałe, stopniowo uczy się chcieć, mieć wolę, leczy się z choroby, która zatrzymała wrodzony popęd do czynu i działania. Szereg ćwiczeń, mających na celu pogłębienie i rozszerzenie duchowego życia dziecka, dotyczy posłuszeństwa. Dziecko z natury rzeczy jest nieposłuszne, bo w pierwszym pełnym zamętu „rozpoznawaniu“ otoczenia i wrażeń jest jak gdyby głuche na rozkaz. Drugie stadjum oznacza pewną ciężkość w skoordynowaniu dwuch pojęć: rozkazu i wykonania. Dziecko rozumie, słyszy, ale cały szereg procesów nie pozwala mu na wykonanie rozkazu. Trzecie stadjum, to pełne zadowolenia i ochoty wykonanie rozkazu. Do tego ciekawego rezultatu doszła Montessori na podstawie badań nad „uporem“ czyli chorobą woli, nad którą dziecko zapanować nie może. Dziecko powinno „chętnie“ słuchać i wykonywać rozkazy, bo tylko wtedy posłuszeństwo przynosi korzyść jego istocie i woli.

Wychowanie fizyczne w szkołach Montessori jest jedną z najważniejszych stron dodatnich jej systemu. Znajdujemy tu cały, bardzo prosty aparat pomocy prof. Séguin'a, mający na celu rozwój i wzmocnienie kości, nóg, rąk, krzyża, kości pacierzowej i t. d.

Pomiędzy 3 a 6 rokiem dziecka pracuje też Montessori nad wyrobieniem i poprawą jego mowy. Niektóre z metod są wzięte wprost od prof. Sali, który je stosował wśród dzieci jąkających się i bełkocących.

Wiele godzin spędzają dzieci w ogródkach, ucząc się oddychać całą piersią. Mnóstwo ćwiczeń jak oto: podlewanie, sadzenie, okopywanie dają sposobność nietylko do pra-

cy i zabawy, ale i do ruchów, wyrabiających płuca i mięśnie.

W ostatnich rozdziałach swej książki, bogato ilustrowanej, doskonałemi podobiznami „klasy“ i „uczących“ się 5 i 3 letnich dzieci, zajmuje się Dr. Smith praktycznemi uwagami i wskazówkami co do ilości dzieci, znajdujących się w oddziale, wyboru i wyćwiczenia nauczycielek, dodatnich i ujemnych stron metody Froebla i Montessori. Żeby dać choć w krótkości pojęcie o tych ważnych punktach syntetycznej pracy Dra Smith, musimy je rozważyć.

Metoda Froebla miała na celu zbieranie mniejszych grup dzieci, któremi się miano zajmować. Naśladowcy Froebla i pod tym względem spaczyli ideę reformatora, narzucając jednej osobie grupy kilkunastu, czasem kilkudziesięciu dzieci, podciąganych pod jeden wspólny sztrychulec. Montessori dzieli dzieci nietylko na małe grupy, ale na pojedyńcze indywidualizmy, któremi zdala tylko kieruje nauczycielka. Zasadą Froebla było: „bądźmy ciągle z dziećmi, bawmy je i kierujmy ich poznaniem wielkiego wszechświata“. Montessori wprowadza w czyn zasadę: „usuńmy z przed dziecka wszystkie przeszkody, mogące mu tamować poznanie siebie, ludzi, przedmiotów i życia w wszechświecie“. W ogródku freblowskim nauczycielka narzuca czyli wskazuje dzieciom rodzaj gry, zabawy lub ćwiczenia, tu, każdemu dziecku wolno robić to, do czego ma chęć, czyli uzdolnienie i rzadko dwoje dzieci robi to samo. Froebel mówił: Wskazujmy dziecku drogę, bawmy się z nim, prowadźmy je na pole zabawy, uczmy je, a raczej uczmy się z niemi. Montessori mówi: Idźmy za dziećmi i patrzmy, dokąd je zawiodą wrodzone zdolności i popędy. Czujnym okiem uważajmy co ono robi, by się nauczyć rozumieć—utorujmy mu drogę, ale sami wspierajmy tylko w razie niebezpieczeństwa i potrzeby jego kroki. Niech ono nas wiedzie na drodze poznania jego potrzeb, jego duszy, my—idźmy za nim.

Pozostaje kwestja nauczycielek. „Trudno nie przewidzieć“—mówi Dr. Smith, planując szerokie zastosowanie metody Montessori w Ameryce, wielkich przeszkód, gdy się zważy, że przystępując do reformy wychowania elementarnego, musimy mieć przedewszystkim kierowniczki, których na razie brak zupełnie. Jednakże wyrobienie

zdolnych i pożytecznych pomocnic nauczycielek nie jest rzeczą trudną. Łatwiej jest przy pewnych zdolnościach i rozumieniu dzieci, kierować niemi zdala, w szkole Montessori, niż w ogródku froeblowskim. Nieustanna opieka, uwaga, ciągłe marsze, ćwiczenia, roboty, nużą nietylko dziecko, ale i kierowniczki. Dr. Smith radzi jednak i spodziewa się, że nową metodę wprowadzą w życie osoby dokładnie obznajmione z psychologją dziecka, nietylko samą metodą i jej „pomocami“ które są martwą literą, dla tych, którzy nie znają dziecka, a najlepiej, którzy nie widzieli szkół Montessori, rozsypanych nietylko po całych Włoszech, ale Szwajcarji, w której jest ich około 80, w Danji i Holandji.

Kto raz widział 4 i 5 letnie dzieci już nie czytające i piszące, ale usługujące przy stole rówieśnikom, przenoszące wazki pełne gorącej zupy, nalewające mleko, bez hałasu, bez wylewania, bez przewracania się, kto raz obserwował dziecko, które na odgłos dzwonka, składa uważnie swe zeszyty i klocki, myje ręce, czesze włosy i w oznaczonej chwili, bez krzyku i nadmiernego pośpiechu, bez lęku zajmuje swobodnie i cicho swe miejsce za stołem— zrozumie łatwo, że z tak przygotowanego dziecka wyrośnie człowiek, umiejący opanowywać swe ruchy, chęci, umiejący chcieć—samodzielny, dobrze do życia przystosowany obywatel.

Takie dzieci zajmą już wkrótce miejsce w urządzeniu gmin szkolnych, a stąd wydostawszy się na szerszą arenę, będą ludźmi lepiej do życia przygotowanemi.

W końcu opisuje Dr. Smith szkoły w Ameryce, które tytułem próby w roku zeszłym, metodę Montessori wprowadziły.

Anna Grudzińska.

Młodzież — bez przyłbicy.

Książka, którą wydali ostatnio maturzyści kilku największych szkół polskich w Warszawie oraz jednej lubelskiej [1]), wywołała żywe zainteresowanie nietylko w sferach nauczycielskich. Pojawiło się już parę sprawozdań w prasie codziennej, wygłoszono już parę na ten temat referatów, mówi się o niej prywatnie i publicznie. [2])

Zapewne — rzecz uwagi i roztrząsań godna. Książka, która pragnie młodzież i szkołę polską „postawić przed sądem społeczeństwa“, której „celem jest poznanie samych siebie“ przez młodzież, a „środkiem szczerość“ — winna nas zastanowić i do surowego a mocnego w nią skłonić wejrzenia.

Jaką jest młodzież, wykształcona w pierwszych latach szkolnictwa—jako tako—polskiego? I nietylko to. Bo z tym pytaniem wiążą się następne, a równie wnikliwe: Jaką jest ta szkoła i co ona dać zdołała

---

[1]) Bez przyłbicy—Warszawa 1912. Nakł. Miecz. Michałkiewicza.

[2]) Związek Nauczycielski poświęcił jej również osobne zebranie. Podpisany rozpoczął je referatem, którego główne myśli tu w tym artykule powtarza. Czyni to przedewszystkim w tym celu, żeby sprostować *błędne i niedokładne* informacje, jakie o zebraniu tym w pismach codziennych (dwuch) podano.

wychowańcom swoim? Jacy są jej nauczyciele i czy mogą sobie, czy mają prawo przypisać zaszczytne miano kierowników młodzieży?...

Ale nasamprzód wysuwa się jeszcze inna kwestja. Oto leży przed nami tom starannie wydany, o trzystu kilkudziesięciu stronicach dużej ósemki, wypełniony pracami młodych autorów, z których niejedna stanowiłaby sama sporą broszurę, a których treść ogarnia niemal wszystkie najgłębsze zagadnienia bytu jednostki, narodu i ludzkości. Metafizyka i literatura, idea społeczna i osobisto-duchowa, poezja, nowela i dramat—wszystko, cokolwiek w treści i formie było dotąd przedmiotem twórczych dociekań ducha ludzkiego, tu w kształcie chłopięcym wyrasta przed nami. Zresztą, nie po raz pierwszy, bowiem takich wydawnictw młodzieńczo-szkolnych urodziło się już parę za czasów szkoły polskiej. Ale tym bardziej winniśmy sobie zdać sprawę, co to właściwie ma być. Nowy rodzaj literatury? Przysporzenie piśmiennictwu polskiemu nowych sił i zasobów świeżych? W takim razie musielibyśmy odrazu zastosować do tej książki miarę oceny taką, jaka jedynie do płodów piśmienniczych przyłożoną być winna. Należałoby zatym pisać *krytykę* zjawionej przez nią twórczości, sumienną i bezwzględną, jak krytyka być musi, jeśli nie chce wejść na poziom koteryjno-brukowej metody recenzji dziennikarskich, jeśli zatym nie chce—miast podnosić—obniżać tonu i skali wymagań jednostkowych i zbiorowych.

Ale, powiadają nam — to młodzież. Trzeba być pobłażliwym. Owszem, trzeba pobłażać młodzieży — w szkole. Trzeba, oceniając *wypracowania szkolne*, pamiętać o tym, że to ćwiczenia, próby, z rozmysłu może nieraz uwydatniać strony dodatnie, dla zachęty. Ale kiedy ta młodzież wychodzi poza szkołę, kiedy się usiłuje przejawić w literaturze, a przez to stawia się

na równi z temi, co (w zasadzie przynajmniej) po długim trudzie wewnętrznym i łamaniu się z sobą głos w piśmie zabierają—natedy, ani sama ani nikt w jej imieniu nie winien domagać się względów szczególnych. *Dla jej własnego dobra, dla rzeczywistej o możliwe pośród niej talenty prawdziwe troski*—należy powiedzieć: albo, albo.

Ten zaś dylemat tłumaczy się dla mnie poprostu a stanowczo: iż literatura taka jest *niepotrzebna* i raczej *szkodliwa.*

Niepotrzebna, boć przecie rzeczywistego poznania młodzieży nie daje. Społeczeństwo troszczy się o najmłodszych swoich drogą pośrednią, przez najbliższe ich otoczenie, przez rodziców i wychowawców-nauczycieli. Gdyby się nie wiem jak chciało być „nowoczesnym“, nic się innego w tym względzie nie wymyśli. Rodzice i nauczyciele mają sobie powierzoną młodzież i oni tylko powinni za nią przed ogółem odpowiadać. Byłoby zaś nadto smutnym objawem, gdyby oba te czynniki bezpośrednio wychowawcze miały poznawać wychowanków swoich drogą aż drukowanych tomów! Społeczeństwo, skazane na stosunki z młodzieżą z wyłączeniem tego ogniwa bezpośredniego, musiałoby chyba przy bardzo wielu okolicznościach powoływać młodzież do wypowiadania zdania swego—a wiadomo, że tego rodzaju próby „wspólnych obrad“ zarzucone zostały, jako szkodliwe, nawet przez nauczycieli, nawet w najbardziej wewnętrznie szkolnych sprawach.

Szkodliwą zaś byłaby ta „literatura“ przez to właśnie, co *musi* być jej cechą stałą: przez niedojrzałość konieczną, obudzoną do „wydrukowania się“ skwapliwość, wreszcie przez rodzący się w tym nieraz brak szacunku dla rzeczy wielkich, trudnych, brak zrozumienia nawet tej trudności.

Napozór, zdawałoby się, że te zarzuty wprost są przeciwne temu, co właśnie charakteryzuje rwącą się do pióra młodzież. A jednak, tak jest. Nie są to wady wewnętrzne samych młodzieńców piszących — owszem, oni zazwyczaj przejęci są najlepszym, najgorętszym dla pomysłów swoich uczuciem. Ale ta, którą przy tej okazji robią, literatura—ona to ukrywa w sobie zdradne dla najczystszych zamierzeń podstępy. Ona uczy *mówić* górnie *o rzeczach, których się nie dokonało*, ona im podsuwa słowa wielkie o sprawach, które mogą znać naprawdę tylko z cudzego przeżycia, z cudzej walki i męki. Ona ich uczy odrazu, na początku drogi, *odgraniczenia się słowem od czynu*, do którego naprawdę byliby zdolni, gdyby zamiast tworzyć na jego temat stylistyczne impresje — gotowali się ku niemu cichym a ofiarnym wysiłkiem. Lękam się — powiem otwarcie — lękam się zawsze o przyszłość tych młodych, którzy zaczynają życie pięknym o nim pisaniem. Doświadczenie ciężkie, moje i niemoje, napełniło mię tą poważną obawą. Niechaj mi więc wybaczą młodzi autorowie, nie chcę krzywdzić uczuć ich szlachetnych, ani zdolności szczerych, jeśli im na papier chylące się pióro w połowie drogi wstrzymuję. Pragnąłbym dla nich twardego, mniej od papieru podatnego terenu, na którym zmuszeniby byli ogniem i krwią wypalać każdą chęć swoją—zanim który z nich wśród tego trudu wykrzesze skry *własnego Słowa!*

Parę tylko rzeczowych, z książki zaczerpniętych uzasadnień przytoczę dla uwag powyższych. Uderzyły mię one szczególnie przykro, jako nauczyciela literatury polskiej. Oto, naprzód, jest tam w jednym z artykułów cytata rzekomo z „Ksiąg pielgrzymstwa polskiego“. Dwukrotnie powtórzona, za każdym razem odmiennie, paczy nie tylko literę ale i ducha jednego z najszczytniejszych wytworów myśli narodowej. Już sam rytm

nie wiadomo skąd wziętej cytaty powinien był ucznia ostrzec i zastanowić, jako wręcz niezgodny z formą Ksiąg. Ale raz popełniony błąd daje werwę i bodziec do brnięcia śmiało naprzód. I oto Mickiewicz znalazł się—„*bądź co bądź*“ (!)—wśród przedstawicieli „patryjotyzmu, powiedzmy otwarcie, brzucha“ (str. 96). W innym znów artykule, najsłabszym ze wszystkich, obrabia się Mickiewicza ideę ofiary i poświęcenia, w sposób świadczący aż nadto boleśnie o tym, jak ten chłopak uczony był literatury polskiej!

Bo prawdziwie tak! Za te błędy odpowiedzialność ciskam na nauczycieli—i nie mogę inaczej! Czyż cała nauka literatury polskiej w szkole naszej nie powinnaby przynajmniej tyle przynieść, iżby nauczono się znać i kochać Mickiewicza?! I wiem napewno, że młodzież, którąby weszła w życie z Mickiewiczem w głębi swojej, nie żaliłaby się na brak wyraźnej idei, nie zeznawałaby z boleścią: „*gwiazdą naszą przewodnią jest brak ideału*“ ... (str. 316).

Nie mogę pojąć tych, którzy po przeczytaniu tej książki dostają rumieńców wzruszenia na twarzy i unoszą się nad młodzieżą dzisiejszą: oto patrzcie, jaką ona jest—ta chwała i światłość przyszłości naszej! Metoda upiększania wszystkiego przez półprzymykanie oczu, metoda przedstawiania każdego porywu młodzieńczego w świetle najrozkoszniejszym, jest łatwą, popularną—to prawda, nie mniej wydaje mi się (wbrew intencji zresztą) *szkodliwą*. A zwłaszcza: po co *wmawiać w młodzież to, czego ona sama, na szczęście, sobie nie przyznaje?* Za zasługę książki „Bez przyłbicy“ podnieść trzeba, że z całą bezwzględnością i pełnym krytycyzmem ocenia w niej młodzież sama możności swoje i zasoby i (na ogół) *nie przecenia* ich wcale. Wyznanie, które wyżej przytoczyłem, uczynione w niewątpliwie najdojrzalszym (ostatnim) artykule, a z którym

w harmonji są wszystkie inne spostrzeżenia tegoż autora nad całością książki—winnyby nas uleczyć z ślepego zachwytu, a zobowiązać do poważnego zastanowienia się nad—*sobą*.

Dla mnie bowiem bodaj najważniejszym rezultatem z przyjrzenia się tej książce jest to, czego na jej podstawie *żądać musimy od siebie*, co ona nam, wychowawcom, po raz nie wiem już który znowu na pamięć i serce przywodzi.

Jeśli oto młodzież powiada nam: „Trzeba jednej, wyraźnie wskazanej, czynnej idei“, a w związku z tym oświadcza kategorycznie: *„Tego brak nam dzisiaj“*,—to ja przynajmniej, gdybym miał na sumieniu wychowanie tej młodzieży, uderzyłbym się w piersi i zawołał: *Moja wina!*

Nasza, prawdziwie nasza — rodziców i nauczycieli, wina, jeśli takie z ust młodych słyszymy oskarżenie. Bo niech tam sobie, co kto chce, mówi o zadaniu, które ma polegać tylko na t. zw. pobudzaniu do myślenia i t. p., ja twierdzę, że gdybyśmy, kierownicy, mieli wyraźnie skierowany zapał ku rzeczom najwyższym i najdostojniejszym, gdybyśmy się mogli poszczycić silną, niezłomną wiarą w spełnienie się przez nas Ideału, gdybyśmy mogli młodzieży swojej ukazywać ideał ten, w własnym, codziennym życiu *czyniony* — natedy, prawdziwie, nie słyszelibyśmy tak gorzkich, z ukrytym lub jawnym przeciw nam wskazaniem, słów samopoznania. Tu już nie wystarcza dać w szkole czy domu zmysł tylko t. zw. orjentowania się—tu trzeba wiary, zapału i idei (jak to dobrze określono w książce) *czynnej*. Młodzież przy opuszczeniu szkoły średniej, winna mieć *przygotowanie do życia*, my zaś dajemy jej tylko — i zaledwie—przygotowanie do wiedzy. Myślimy przeważnie o tym, iżby mogła sobie swobodnie, w miarę upodobań, obrać ten czy inny za-

wód i dajemy jej (w najlepszym razie) potrzebną ilość wiadomości. Ale kto z nas myśli o tym, że ta młodzież musi i *chce* mieć przynajmniej w równym stopniu potrzebny zasób sił i charakteru dla życia obywatelsko-narodowego. Podkreślam i zastrzegam się: o wyrobienie sił moralnych i charakteru mi chodzi, nie zaś o przedwczesne wprowadzenie młodzieży w wir dążeń i walk ogólnych.

I musimy tu sobie raz wreszcie jasno powiedzieć w oczy (zasługą jest książki, że daje nam ku temu sposobność), iż nie wystarcza już prawienie młodzieży „ex cathedra“ o wielkich ideach, nie wystarczają nawet świetne z przeszłości przykłady i wzory. Tu trzeba *stwierdzenia osobistego, współczesnego, wśród siebie i przez siebie samych.* Młodzież zanadto dobrze widzi, jakim jest to starsze pokolenie, które ją chce „prowadzić“ i pojmuje też coraz jaśniej, jak jej nauczyciele-przewodnicy nie mają sami żadnej z tych cnót i zalet, których się od niej domagają. Pod tym względem ciężkie są w książce tej stronice! Ale bodaj one nas wreszcie wstrząsnąć zdołały! Bo inaczej wszystko, cokolwiekby się chciało tu powiedzieć, wydaje się zbędnym i jałowym, skoro *niema do kogo mówić.* Wystarczy choćby zwrócić uwagę na to, jak z pośród nauczycieli, o których szczególnie chodzi, nie ma prawie nigdy nikogo na tylu zebraniach „Związku“, na których trzebaby o najważniejszych, zawodu i powołania ich dotyczących mówić sprawach! Ja wiem, jakie się zwykle na to daje usprawiedliwienie—ale wreszcie i czasu i chęci i energji tyle musimy znaleźć, żeby ten wóz, w błocie ugrzęzły, pchnąć naprzód! Inaczej wkrótce możemy być biernemi świadkami smutnego widowiska, jak wszystko zanurzy się raz na zawsze, beznadziejnie...

Wieleby należało rozpatrzeć, żeby objąć całą

dziedzinę luk i niedostatków stanowiska naszego w szkole polskiej. To pewna, żeśmy do tej pory nie zdołali jeszcze naprawdę wyzyskać ani tego, co ostatecznie już jest możliwe. Czyż nauczanie nasze nie jest jeszcze ciągle zebraniem luźnych, niezależnych od siebie nie chcących o sobie wiedzieć, przedmiotów? Czyż brak ideowości w nauczycielstwie naszym nie zdradza się nawet i w tym braku wszelkiej, ujmującej całość *syntezy, choćby pedagogicznej?* I my chcemy mieć inną młodzież lub ułatwiamy sobie trud, udając, że wszystko jest—„jak najpiękniej“!...

Wszak nawet nie zdołaliśmy do tej pory wydobyć ani harmonji między nauczycielstwem a rodzicami, ani też nie zdobyliśmy się, w razie potrzeby, na stanowczy ruch zogniskowania w swoim ręku wychowania w szkole i poza szkołą. *Połowiczność,* zdradzieckie znamię wszelkiej bezwiary, szczerzy się z całego naszego działania, a towarzyszy jej siostra najrodzeńsza, zbyt skwapliwa wobec trudności *ustępliwość*...

Te same cechy kładą się czarną mgłą na jednej jeszcze sferze działania nauczycielskiego. Wiąże się ona również ściśle z tym, co w książce „Bez przyłbicy“ wyczytać możemy. Jeśli zresztą na książkę się powołuję, to nie zaprzeczam orzeczeniu swemu, iż jest ona — jako wytwór literatury—niepotrzebna. Sprawy, które poruszam, zbyt dobrze znane są nauczycielstwu, a dyskusja, która się koło książki rozwinęła, daje mi tylko sposobność *nową* do ostatecznego ich sformułowania.

Otóż tu jeszcze—na koniec — podnieść muszę, iż z tonu *całej* książki, a szczególnie z jej w końcowym artykule syntezy widoczny jest *zasadniczy brak hartu* młodzieży naszej. Niema w niej mocy woli, niema siły opanowania (co przejawia się również w niepohamowaniu słowa), tak jak niema też karności fizycznej.

Sprawa ta nieraz już powinna była być przedmiotem narad nauczycielskich. Narzekania na t. zw. niesforność młodzieży dają się słyszeć z ust każdego niemal nauczyciela, najprzyjaźniej zresztą dla młodzieży usposobionego. Że to nie jest tylko sprawą biernego posłuszeństwa, „porządnego“ na lekcji zachowywania się i t. d. łatwo zrozumieć. Ale że opanowanie odruchów zarówno fizycznych jak psychicznych, jest pierwszym warunkiem harmonji gromadnej, bez której żaden wysiłek nauczania nic nie może—to wiedzą także wszyscy nauczyciele. Nie jest to rzecz tylko zewnętrznej tresury, choć ta tutaj nie jest bez wartości. Powaga jednak i środek ciężkości leży (jak zawsze) w psychice obu, w grę wchodzących stron. Zapewne, wykład interesujący, odpowiednie ujęcie przedmiotu—a z drugiej strony ćwiczenia fizyczne, wiele w tej dziedzinie poprawy przynieść mogą. Ale to jeszcze nie wszystko. Jestem głęboko przekonany, że źródło złego znowu w tym, co raz tu już wymieniłem jako *brak łączności ideowej między kierownikami a młodzieżą.*

Szkoła, która nie daje dostatecznego światła moralnego, która nie skupia się cała w tym, aby rozpalić w młodzieży *miłość życia dostojnie pełnego*, a wypełnić ją *nienawiścią* do najsroższych jej wrogów: *frazesu i karjery*—taka szkoła może ostatecznie utrzymać uczniów w ryzach, ale stworzyć w niej ducha istotnej karności nie zdoła. Tu bowiem myślę o takim harcie, który się staje już punktem ambicji i honoru młodych, ku rozkiełznaniu ciągnących natur. Tu już trzeba świadomej *ofiary*, świadomego poddania się pod mocną dłoń umiłowanej idei i *umiłowanego* jej dła młodzieży *wyraziciela-kierownika.*

Czy nas teraz stać na to? Wiemy, jaką będzie odpowiedź — ale czy z niej równie jasną wyprowadzimy konsekwencję? Pomnijmy zaś, że oto młodzież już

poprzez naszą powagę nauczycielską zajrzała nam w duszę—i odwróciwszy się ku przyszłości oświadcza, że *sama* musi sobie wytworzyć, czego jej nie dała szkoła polska.

Ale jeśli jej sił zabraknie, na nas spadnie odpowiedzialność—i zasłużenie.

Andrzej Baumfeld.

Rocznica Szkoły Głównej.

W dniu 25 listopada byliśmy świadkami niezwykłej uroczystości. Zebrało się liczne grono wychowańców Szkoły Głównej, by uczcić chwilę dawno ubiegłą, chwilę z przed pół wieku (25 listopada 1862 r.), w której żyć i działać rozpoczęła droga *alma mater*, zawsze w ich wspomnieniach otoczona religijną niemal czcią. Cześć ta udzieliła się i następnym pokoleniom, które już nie mogły czerpać z wspólnego z poprzednikami naszemi źródła wiedzy, zostało bowiem ona gwałtownie i nagle zasypane, mimo że bić z niego winny były i mogły zdroje żywej wody. Szkoła Główna otwarta została po długich latach zmierzchu, coraz bardziej gęstniejącego, gdyż kraj nasz był pozbawiony instytucji, których zadaniem jest szerzenie wyższej oświaty. Zaściankowość, samouctwo, powierzchowność, musiały stać się stopniowo cechami umysłowości naszej. Żywy związek cywilizacyjny z Zachodem, nawiązany jeszcze w epoce Stanisławowskiej, przedłużony i wzmocniony przez pokolenie romantyczne, które wyszło z uczelni Wileńskiej, Warszawskiej, Krzemienieckiej, znowu został zerwany.

I oto dlaczego wspomnienie Szkoły Głównej, poprzedzonej o kilka lat Akademją Medyko-Chirurgiczną, lśni we wspomnieniu, jak słońce. Była ona istotnie arką, w której złożono tablice przymierza między

nami a myślą i nauką Zachodu. Znaczy ona swym istnieniem punkt zwrotny w dziejach umysłowości naszej. Rychło arkę zburzono, tym droższą jest jej pamięć, i tym jaskrawszym światłem świeci, jak wszystko, co się z istotą życia naszego związało a bezpowrotnie minęło. Tamto pokolenie bezpośrednich następców mieć nie mogło.

I oto zebrali się dziś po długim znojnym dniu żywota ci, niegdyś młodzieńcy, teraz życiem sterani ludzie. Zebrali się po to, by wdzięczne wspomnienie poświęcić swej *almae matri*, która ich na wędrówkę długą i zmudną hojnie wyposażyła. Po to, by serce odżyło pamięcią młodzieńczego uniesienia, zapału, skupionej w sobie energji i woli, by życie przeobrazić, krajowi służbę swą nieść, ojczyźnie służyć na tej drodze, którą rzeczywistość im wskazała. W postanowienie pracy, wytrwania, w nakaz stłumienia wszelkich nieopatrznych wybuchów, wleli całą namiętność młodości, cały jej ogień. Jaka dziwna anomalja, niemniej urzeczywistniona. Chcieli, by płomień uczucia ściął się w lód zimnej rozwagi. I tak weszli w życie. Na pola pracy codziennej i szarej, i w dziedzinę zabiegów społecznych. Pod pozorami chłodu i sceptycyzmu żyła i działała w nich wiara w swe przeznaczenie, fanatyczne ukochanie prawdy, czynna miłość swego narodu.

I zebrali się po to, by dziś jednym spojrzeniem ogarnąć pracę swego życia i zastanowić się, czy praca ta owocna była, jakie plony wydała?

I o to my, młodzi, szczerze i serdecznie zaświadczyć chcemy: otrzymanego skarbu nędznie i tchórzliwie nie zakopali w ziemię. Czynili dobrze. Czynili tak, że ziarna, przez Szkołę Główną niegdyś rzucone, rozpleniły się stokrotnie. I dlatego z pokoleniem, którego początki są tak dalekie, łączymy się w uczuciu

wdzięczności dla wzniosłej i wyniosłej macierzy, która im życie duchowe dała. Prawda, życie ma nieskończone perspektywy. W tym jego moc, iż się wciąż zmienia, przeobraża i trwa. Trwa zmianą. I czyśmy daleko odbiegli od tej drogi, którą oni w zaraniu swym kroczyli? Czyńmy jak oni, którzy chociaż wdzięczni profesorom swoim, w niewolę im się przecież nie zaprzedali. Zwalczali ich nieraz (Struwe, Tyszyński), sami przez nich zwalczani (St. Pawlicki). Ale było coś ściśle łączącego zarówno wychowawców jak wychowańców i cześć dla nauki, cześć dla twardej pracy, cześć dla obowiązku. I odnowione przymierze Polski i ludzkości w nauce i myśli. I tę cześć myśmy przejęli i przechować pragniemy, i ta cześć zbliża nas do poprzedników naszych.

Dawni słuchacze warszawscy mieli wśród siebie jeszcze kilku swych profesorów: dr. Baranowskiego, Dydyńskiego, Holewińskiego, Kosińskiego, Miklaszewskiego. Mogli wyrazić swą wdzięczność przewodnikom, do których niegdyś... zbliżać się nie było wolno, gdyż pod nogami otwierała się przepaść, która niebawem pochłonąć miała świeżo wzniesiony przybytek wiedzy.

Z LITERATURY.

Rozwój mowy ludzkiej i języków przez Karola Appela. Świat i człowiek, wyd. nowe, zeszyt III., str. 179—247. Wyd. A. Heflicha i St. Michalskiego. Warszawa, 1912.

Inicjatywie pp. A. Heflicha i St. Michalskiego, niezmordowanym wydawcom „Poradnika dla samouków“, „Dziejów myśli“ a obecnie wydawnictwa „Świat i człowiek“ zawdzięczamy w krótkim przeciągu czasu drugie dzieło z zakresu językoznawstwa. Mamy na myśli „Zarys historji językoznawstwa czyli lingwistyki (glottologji)“ przez J. Baudouin'a de Courtenay (w t. II. Dziejów myśli, r. 1909) oraz szkic p. Karola Appela p. t.: „Rozwój mowy ludzkiej i języków“ w wydawnictwie „Świat i człowiek“ wydanie nowe, zeszyt III, str. 179—247. [1])

[1]) Trudno tu nam przemilczeć pewne życzenie, w którym bez ochyby nie jesteśmy odosobnieni. Szanowni wydawcy, za których natchnieniem i staraniem takie dzieła wychodzą, uczyniliby pożytecznie i roztropnie, gdyby je zechcieli puszczać oddzielnie choćby w *niewielkiej* ilości egzemplarzy. Obecnie zawarte i niejako ukryte w wydawnictwie zbiorowym nie są tak, jakby sobie tego życzyć można, dostępne specjalistom, a rozprawa taka jak p. Karola Appela zainteresowałaby i poruszyła nietylko specjalistów, lecz np. nauczyciel̇i języków, szczególniej polskiego, z tych, którzy dbają o rozleglejsze horyzonty i bardziej naukowe pojmowanie swego przedmiotu.

Autor na $4^1/_2$ arkuszach druku nie mógł się kusić o wyczerpanie przedmiotu (str. 243). Temat to bowiem zbyt obszerny. Lecz natomiast dał czytelnikowi orjentację (l. c.) w poruszonych zagadnieniach, i, miejmy nadzieję, rozbudził w nim ducha krytycyzmu względem roztrząsanych kwestji.

Wobec zagadnienia rozwoju mowy, jak i względem innych, ogół zwykł odruchowo rzucać drażniące pytanie: jaka jest tajemnica powstania mowy? skąd się wzięła? jaki był jej początek? Zbyteczna nawet mówić, że czytelnik nie znajduje na te wszystkie naglące pytania odpowiedzi w rozprawie p. Appela.

Lecz natomiast otrzymuje coś innego, o wiele cenniejszego od „marzeń“ na tematy powyższe, ścisłą, przenikliwą a jasną analizę istoty mowy ludzkiej i jej stosunku do psychiki, stosunku mowy do organizmu; następnie na podstawie danych z psychologji i lingwistyki, z mowy zwierząt, dzieci, ludów dzikich, zdobyczy paleontologji i antropologji będzie mógł wyciągnąć wnioski co do przeszłości, „rozwoju“ mowy; stosunki zaś społeczne w języku, stosunek kultury do języka, znaczenie języków literackich oraz zagadnienie języków sztucznych oświetlą mu rozwój języków niejako nam współczesny.

W definicjach, w doszukiwaniu się „istoty“ przedmiotu, p. Appel nie przestaje być niezmiernie ścisłym (mowa jako proces cyrkulacyjny (182), jako zróżniczkowane oddychanie (186), w ocenie danych psychologji porównawczej, wniosków z mowy zwierząt, dzieci, ludów dzikich lub paleontologji i antropologji krytycznym i ostrożnym, wreszcie w zagadnieniach wartościowania subjektywnym, bez czego trudno sobie ten stosunek pomyśleć.

Wszystko to są dane cenne, szczególniej czyniące odpowiednim p. Appela do traktowania takich ogólnych (filozoficznych) zagadnień z dziedziny językoznawstwa.

Zresztą z pomiędzy naszych lingwistów p. Appela pociągały zawsze kwestje tego rodzaju (O najnowszym psychologicznym kierunku językoznawstwa 1881, Ogólne zagadnienia językoznawstwa 1886, Język i społeczeństwo. Lingwistyka i socjologja, 1907, O istocie zjawisk językowych 1909, Język i sztuka, lingwistyka i estetyka 1910).

Nie omylę się, zdaje się, twierdząc, że rozprawa, jaką ostatnio naszą naukę (i naukę w ogólności) wzboga-

cił, najwszechstronniej obejmuje i wyraża poglądy osobiste autora.

Oto jakie jest jego stanowisko i ujęcie przedmiotu.

Pra-człowiek rozwijał zdolność odziedziczoną już po przodkach zwierzęcych, nie stwarzał języka, naśladując dźwięki przyrody, lecz reagował na zewnętrzne podniety intonacjami głosu, z których wyłoniły się artykulacje mowy.

Człowiek w „zwrocie“ zwraca otoczeniu to, co przejmuje z danej sytuacji. Z początku integracja pracy mięśniowej jest chaotyczna, stopniowo różniczkuje się przy pomocy wrażeń słuchowych. Mowa opiera się na ciągłej orjentacji i adaptowaniu do zmiennych okoliczności. Jednak te oscylacje, wahania się w użyciu mowy posiadają jawną dążność do równowagi, do powrotu do stanu poprzedniego. Równowagę tę nazywamy zgodnością z poczuciem językowym.

Na zasadzie języków znanych nie można oznaczyć następstwa pewnych stanów (np. aglutynacyjnego i adaptacyjnego); formy syntetyczne czy analityczne współistnieją w języku. Nie można nawet przeprowadzić ścisłej granicy między aglutynacją a fleksją.

Ponieważ procesy integracji i dezintegracji powtarzają się w języku jednocześnie i ustawicznie, powtarzają się też podobne fazy rozwoju, nie identyczne jednak, lecz w ciągłych warjacjach. Każda powrotna fala przynosi z sobą coś nowego, posuwa rozwój języka naprzód.

Proces mówienia głównie opiera się na naśladownictwie. Naśladują i dzieci i dorośli, innych i siebie samych. Jednak jest to tylko naśladownictwo; to co powtarzamy, co naśladujemy, jest to zawsze reprodukcja częściowa. Oto drugi czynnik rozwoju, działający jednocześnie: innowacja, zmiany.

Za sferę najbujniej wydającą innowacje uważa p. Appel sferę zabawy, rozrywki, przyjemności, za najwydatniejszych sprawców dzieci i artystów. Inne źródło, pokrewne, upatruje autor we współzawodnictwie w wymowie, deklamacji, śpiewie... (Tutajbyśmy dodali pracę wspólną w fabrykach, warsztatach, pracowniach, która jakkolwiek innej kategorji stanowi źródło ważne wielu innowacji językowych i jest niejako kontynuacją tego, na co wskazuje Noiré, Der Ursprung der Sprache).

Dążnościom nowatorskim przeciwdziałają konserwatywne: rutyna, szkoła. (Dodajmy, konieczność wzajemnego rozumienia się i rozumienia języka pokoleń dawniejszych, Meillet).

Mniejsze natomiast znaczenie w powstawaniu języków przypisuje autor (zgodnie z panującemi przeważnie poglądami) naśladowaniu dźwięków przyrody, czyli t. zw. onomatopei.

Takie są wnioski, wyciągnięte przez samego autora.

Lecz nie dalibyśmy pojęcia o bogactwie treści zawartej w tej stosunkowo niewielkiej rozprawie, gdybyśmy choć nie potrącili przynajmniej o rozdział piąty, stosunków społecznych w języku. Dział to wogóle mało uwzględniany przez lingwistów, a jeszcze mniej u nas. Czytelnik znajdzie w tym rozdziale należne wyznaczone miejsca „prawom głosowym“ i działaniu „analogji“. Przenikliwą analizę naśladownictwa społecznego i czynników tutaj działających. Analizę i definicję pojęć takich jak grupy językowe, narzecza, gwary i t. p. i jako wniosek stąd definicję pojęcia języka państwowego, książkowego, literackiego i języka jako instytucji narodowej.

P. Appel jest gorącym stronnikiem, obrońcą stanowiska, uznającego normatywne znaczenie językoznawstwa. Zwyczaje językowe, na równi z innemi zjawiskami językowemi, mogą być dobre lub złe, pożyteczne lub szkodliwe, piękne lub brzydkie... jednym słowem przedstawiają pewną w a r t o ś ć w z g l ę d n ą. „Poczucie językowe jest przybliżoną miarą tej wartości (236). I, czy mamy powiedzieć? w imię tego normującego charakteru językoznawstwa występuje „przeciw zakusom reformatorów“.

Kończąc swoje krótkie wywody, nie dające pojęcia dokładnego, o wszystkim, co zawarł w swojej rozprawie p. Appel, dodać musimy jeszcze słów kilka o sposobie pisania p. Appela.

Jest on jak najbardziej zbliżony do mowy żywej, sugestyjny i podniecający, a abstrakcje przedstawia w sposób plastyczny, nieledwie zmysłowy. Nie mała to zaleta w pisarzu naukowym. P. Appel poucza, lecz w równym stopniu pobudza do samodzielnego myślenia.

W toku rozprawy rozrzucił mnóstwo wskazówek co do literatury przedmiotu. Są między niemi dzieła „specjalne“, są i ogólne, lingwistyczne i filozoficzne. Oprócz

tego w rozdziale VII p. t. „Literatura“ znajdzie czytelnik skrupulatnie zebrane wszystko, co w tej dziedzinie napisano po polsku.

Konrad Drzewiecki.

Władysław Korycki. Hugo Kołłątaj (Próba rehabilitacji). Warszawa 1912. (Skł. gł. w księg. Fiszera, str. 54 małej 8-ki).

Broszurka wywołana szlachetną intencją oczyszczenia pamięci i czci męża, który dla wielkiej miłości spraw Narodu i dla niezmordowanej działalności swojej winien już był uzyskać zapomnienie błędów, jeśli nawet jakie były. Autor zestawia sumiennie zdania różnych pisarzy o Kołłątaju, począwszy od współczesnego Śniadeckiego, a kończąc na najnowszym historyku Kołłątajowskim, W. Tokarzu. Stara się przez wytknięcie sprzeczności w tych, którzy się źle o twórcy konstytucji wyrażają, osłabić zarzut ich i zniweczyć. Podaje również w tym celu urywki z listów samego Kołłątaja. To pewna. że zarzut przywłaszczenia sobie funduszów rezerwowych upada, a już Korzon w dziele o Kościuszce rzekome „jakóbiństwo“ ks. kanclerza w wątpliwość podał—raz na zawsze. P. Korycki łączy podany przez siebie materjał, i tworzy w sposób ten jakby rozumowaną bibljografję (dla przejrzystości swej pożądaną) winy i rehabilitacji Kołłątaja. Wytknąć mu tylko musimy, że drukując motto ze słów Wyspiańskiego, zmienił je z wielką dla poety krzywdą: (Brzmi ono: „ale świętości nie szargać, Bo trza, żeby święte były“. Jakże to brzmi inaczej w transkrypcji p. K.: „Nie trza szargać świętości—bo trza, żeby były świętemi“).

(b.)

Irena Kosmowska, Dorota Milkuszyc, Aniela Szycówna. Kobieta polska jako autorka pedagogiczna. (Bibljografja książek z dziedziny teorji wychowania, podręczników i literatury dla młodzieży, poprzedzona wstępem historycznym). Warszawa 1912. Wydawnictwo Sekcji pedagogiczno-oświatowej projektowanej Wystawy pracy kobiety polskiej). (Str. 70, w tym wstępu 28).

Wstęp historyczny, pióra p. A. Szycówny, daje bardzo ciekawy przegląd udziału kobiety polskiej w literaturze pedagogicznej, przy czym na początku i w odosobnieniu

wyjątkowym stoi traktat łaciński królowej Elżbiety, żony Kazimierza Jagiellończyka *„o wychowaniu królewicza“*. Wiek XIX wykazuje najlepsze imiona kobiet-literatek, z których niejedna chlubne zajmuje miejsce w literaturze polskiej wogóle. A więc: Hofmanowa, Ziemięcka, Żmichowska, Boberska, Krakowowa—dalej Teresa Jadwiga, wreszcie Konopnicka i Orzeszkowa—za któremi w ślad wybijają się teraz talentem Ostrowska, Rogoszówna i inne. Materjał cały rozdzielony systematycznie na 3 działy (1. teoretyczny z dziedziny pedagogiki. 2. Podręczniki do nauczania domowego i szkolnego i 3. Książki dla dzieci i młodzieży). Bibljografja dla trzech działów tych, ułożona przez obie współ-autorki broszury, nie jest (według słów samych autorek) zupełną i to „pomimo wszelkich wysiłków“ z ich strony. Jednakże całość celowi swemu odpowiada bardzo dobrze.

(a)

KRONIKA.

Leczenie zboczeń mowy. — W ciągu 20 lat istnienia Zakładu dla zboczeń mowy Dr. Ołtuszewskiego zgłosiło się doń 3395 osób. Liczba ta dzieli się na różne kategorje zboczeń w sposób następujący:

niemoty wypadków	797
bełkotania	147
wadliwego wymawiania	589
mowy nosowej	103
jąkania	1740
trzepotania	19

Z owej liczby 3395 osób leczyło się 707, a mianowicie: 61 chorych na niemotę, 178 na bełkotanie łącznie z wadliwym wymawianiem, 34 z powodu mowy nosowej, 430 dotkniętych jąkaniem, oraz 4 trzepotaniem. Wyniki lecznicze były zupełnie zadowalające.

Wszystkie przypadki niemoty u dzieci, z wyjątkiem nielicznych ze znacznie upośledzoną inteligiencją lub rozległą zmianą w mózgu zostały wyleczone (u dorosłych z powodu zazwyczaj niekończenia kuracji uzyskano w wielu przypadkach jedynie poprawę.

Wyniki dodatnie otrzymano również przy leczeniu bełkotania, wadliwego wymawiania i mowy nosowej.

Co do jąkania, to wszyscy chorzy, którzy ukończyli leczenie otrzymali pożądany wynik z wyjątkiem ciężkich przypadków tej nerwicy, których liczba nie przenosi w żadnym razie u dorosłych 15%, u dzieci zaś 10%, gdzie można było jedynie uzyskać znaczną poprawę.

Co się tyczy uświadamiającej działalności Zakładu, to oprócz obszernej książki: „O mowie, jej chorobach oraz higjenie mowy“ Dr. O. ogłaszał liczne prace popularne, przeznaczone dla szerszego ogółu. Nie ulega kwestji, że rozpowszechnienie tych prac może wpłynąć na usunięcie różnych niedorzecznych zapatrywań na choroby mowy, zmniejszy ich liczebność, a istniejące skieruje na drogę racjonalnej pomocy.

Inauguracja międzynarodowego fakultetu pedologicznego.—M.F.P. został ostatecznie otwarty przy ul. de la Culture, 69 w Brukselli. Przemówienie inauguracyjne wygłosiła dyrektorka Zakładu Dr. J. Joteykówna. Podniosła cel i tendencje nowego organizmu, mającego zapełnić lukę w wykształceniu przez podniesienie nauk o dziecku do

wysokości nauczania uniwersyteckiego. Próba podobna została po raz pierwszy urzeczywistniona nietylko w Belgji, lecz w świecie całym.

Uczniowie lub uczenice przy wstąpieniu winni się wykazać świadectwem szkoły średniej lub normalnej; dyplomy licencjackie i doktorskie będą udzielane po złożeniu egzaminów; teza drukowana będzie uwieńczeniem studjów.

Nowy Fakultet oprócz belgijskich osób urzędowych liczy w swym komitecie patronującym Ostwalda, Janet'a, Payot'a i t. d.

Wykłady dla słuchaczów na roku pierwszym rozpoczęły się 5 listopada.

„Ruchu pedagogicznego", dodatku miesięcznego do „Głosu nauczycielstwa polskiego", redagowanego przez D-ra H Kanarka, otrzymaliśmy nr. 6, 7 i 8. Z obszerniejszych prac notujemy: M. Ramułtowej „Próby polskiej szkoły nowego typu", H. Rowida „Rzut oka na rozwój pedologji w Polsce i za granicą", W. Szybalskiej „Sprawozdanie z kongresu opieki nad umysłowo upośledzonemi w Bernie".

Zmiana adresu.—Proszeni jesteśmy o zawiadomienie, że redakcja Revue psychologique przeniesiona została na ul. de la Culture, 69, Bruxelles. Takiż jest adres Dr. J. Joteykówny.

Zjazd w sprawie wykształcenia kobiet, zwoływany przez Rosyjską Ligę Równouprawnienia Kobiet odbędzie się w Petersburgu od 8 do 17 stycznia n. st.

Zapisy przyjmuje Biuro Zjazdu (Znamieńska 29, m. 22) do 2 stycznia n. st.

Członkami Zjazdu mogą być:

a) akademicy, profesorowie i wszyscy nauczyciele lub nauczycielki szkół wyższych, średnich i niższych,

b) kierownicy szkół,

c) członkowie towarzystw naukowych, pedagogicznych i oświatowych,

d) działacze oświatowi,

c) członkowie Ligi równouprawnienia.

Program Zjazdu obejmuje sekcje: ogólną i t. zw. wykształcenia wyższego.

Kwestje, objęte przez sekcję ogólną rozpadają się z kolei na dwa działy: a) ogólne zasady racjonalnego urządzenia wykształcenia kobiet, i b) konieczność udoskonalenia wykształcenia kobiecego, zanim zostanie ono przekształcone radykalnie. Pierwszy z tych działów obejmuje ośm, drugi siedm punktów, wyczerpujących niemal wszystkie kwestje pedagogiczne, naukowe, społeczne i t. d., związane z wykształceniem kobiet.

Podobnie program sekcji wykształcenia wyższego podzielony na punktów dziesięć obejmuje najrozmaitsze sprawy, złączone ze specjalnemi warunkami, w jakich się znajduje wykształcenie wyższe dla kobiet w Rosji.

Memorjały lub komunikaty w sprawach, objętych programem można nadsyłać do komitetu, organizującego zjazd, przed 26 grudnia.

Z sekcji filozoficzno-psychologicznej.

Sekcja filozoficzno-psychologiczna rozpoczęła swe prace pod kierunkiem dr. Florjana Znanieckiego w d. 9-ym listopada. Po dłuższej dyskusji wytknięto kierunek prac sekcji i zadecydowano, iż przedmiotem jej zajęć w roku bieżącym i przyszłym będzie filozofja Kanta. Jak i w roku ubiegłym praca mieć będzie charakter samokształceniowy.

W dniu 23-cim listopada odbyło się drugie z kolei posiedzenie sekcji, na którym p. Cumpftówna zreferowała wstęp do krytyki czystego rozumu. Najżywszą dyskusję obudziły dwa zasadnicze punkty, z których jeden dotyczył znaczenia Kantowskiego rozumu i możliwości sądów apriorycznych wogóle, drugi zaś rozróżnianiu sądów analitycznych i syntetycznych, zwłaszcza w zakresie matematyki. Dla Kanta rozum jest źródłem poznania apriorycznego, niezależnego od doświadczenia. Otóż jakiej natury jest to źródło? Przewodniczący zwrócił uwagę na to, iż rozum w pojmowaniu Kanta nie posiada znaczenia cechy subjektywnej człowieka, bądź jako właściwości indywidualnej, bądź jako znamienia ogólnego *homo sapiens*. Rzecz o tyle trudniejsza do ujęcia, iż Kant jasno kwestji nie postawił: odpowiednie jednak wnioski wysnuć można z całego traktowania przez Kanta swego przedmiotu i z rozważania, jakie owoce wydała doktryna Kanta w filozofji Fichtego, który wyraźnie zaznacza odrębną istotę powszechnego rozumu, będącego źródłem poznań pozadoświadczalnych. W dalszym ciągu wyrażono pogląd, że rozum w filozofji krytycznej, jakkolwiek bytem nie jest, ma znaczenie powszechne, od człowieka niezależne, jest to objektywne prawo, narzucające się każdej rozumnej istocie (więc nie tylko człowiekowi, lecz np. Bogu).

Co do sądów analitycznych i syntetycznych, jedni z uczestniczących w dyskusji wyrażali mniemanie, że sądy w matematyce — wbrew twierdzeniu Kanta, posiadają charakter analityczny, rozwijając to, co zawarte jest już w definicjach. Przykład. Jeżeli kołem nazwiemy figurę, utworzoną przez obrót linji prostej na płaszczyźnie około nieruchomego punktu, rzecz prosta, iż wszystkie promienie koła będą sobie równe. Ostatni sąd jest analityczny. Inni dyskutujący wyrażali odmienny pogląd, utrzymywali bowiem, że tylko w wypadkach określeń gieometrycznych, jak w powyższym przykładzie, dochodzimy do sądów analitycznych, przeważna zaś większość sądów matematycznych jest syntetyczna, orzeka bowiem o podmiocie cechy, które w pojęciu nie są zawarte, jak np. suma kątów trójkąta jest równa dwu prostym. Pojęcie trójkąta nie zawiera w sobie cechy — dwa proste kąty w sumie. Zależy tu wszystko od rodzaju definicji. Wobec tego jednak Kantowski podział sądów, jakkolwiek ze strony formalnej zawsze utrzymany być może, nie ma przecież znaczenia istotnego. Każdy sąd może być uważany bądź za analityczny, bądź za syntetyczny, stosownie do tego, jaką treść wkładamy w pojęcie podmiotu, o którym mamy coś orzekać. Tak np. Sąd „linja prosta jest najkrótsza między dwoma punktami“, uważany przez autora *Krytyki* za syntetyczny,

za wzbogający pojęcie linji nową cechą, słuszniej powinienby być uważany za analityczny. Tymczasem jednak ta możliwość sądów syntetycznych w matematyce, opartych na podstawie apriorycznej, jest dla Kanta indukcyjnym niejako dowodem — możliwości zdobywania istotnych poznań drogą aprioryczną.

Dyskusja nie doprowadziła i nie miała doprowadzić do jakichś wniosków, mających nadal obowiązywać wszystkich uczestników. Celem jej, jak zaznaczył przewodniczący, był nie ten czy inny pozytywny wynik, lecz raczej różnostronne oświetlenie nasuwających się zagadnień.

Można dodać, iż tegoroczne studja Kantowskie sekcji mogą mieć bardzo dodatnie znaczenie dla uczestników. Prowadzą one do bliższego się zapoznania ze zjawiskiem niezwykłej doniosłości w dziejach umysłu ludzkiego, wpłyną niewątpliwie na zdysplinizowanie się myśli, wdrożą przyzwyczajenie do ostrego zarysowywania pojęć, co przyda się niezmiernie zarówno w zawodowej pracy nauczycielskiej, jak i w pracy naukowej, a ta korzyść bodaj jest wyższą od pewnego zwiększenia zasobu wiadomości. Prace sekcji zaledwie się rozpoczęły. Pożądane jest, iżby jak najliczniejsze grono w pracach tych udział wziąć mogło. Bliższych wiadomości w tym względzie można zasięgnąć w biurze Związku (między 6-ą a 8-mą codziennie).

Jubileusz Tadeusza Korzona.—3. listopada w kamienicy Baryczków w Towarzystwie miłośników historji odbyła się uroczystość jubileuszowa na cześć Tadeusza Korzona.

Prezes Towarzystwa wymienił tytuły jubilata do sławy: *„Dzieje wewnętrzne Polski za Stanisława Augusta“*, *„Dolę i niedolę Sobieskiego“*, *„Dzieje Kościuszki“*, *„Dzieje militarne Rzeczypospolitej“*, wreszcie *„Historję powszechną“*.

Z kolei przemawiał Wł. Smoleński, charakteryzując stanowisko Tadeusza Korzona jako historyka. Potym zabierali głos delegaci Akademji Umiejętności, Wszechnicy Jagiellońskiej i przedstawiciele rozmaitych instytucji społecznych, towarzystw, korporacji.

Systematyczne odczyty z filozofji w Towarzystwie psychologicznym odbyły się lub odbywać będą według następującego planu:

We wtorki, o godzinie 6-ej w., w d. 29-go października, 5-go, 12-go, 19-go, 26-go listopada i 3-go grudnia dr. fil. Władysław Tatarkiewicz: „Symbolizm filozoficzny“. 1) Krytyka nauki w współczesnej filozofji francuskiej. 2) Fakt naukowy. 3) Prawa i hipotezy. 4) Intuitywizm w nauce. 5) Rehabilitacja naturalnego poznania. 6) Perspektywy metafizyczne.

We środy, o godzinie 6-ej w., d. 30-go b. m., 6-go, 13-go, 20-go, 27-go listopada i 4-go grudnia dr. fil. Tadeusz Kotarbiński; „O utylitaryzmie“. 1) J. St. Mill. 2) Problemat wolności woli. 3) Epikureizm starożytny. 4) Zasada utylitaryzmu. 5) Pojęcie obowiązku. 6) Sprawiedliwość.

W piątki, o godzinie 6-ej w., d. 1-go, 8-go, 15-go, 22-go, 29-go listopada i 6-go grudnia dr. fil. Adam Zieleńczyk: „Zagadnienia etyki“. 1) Metody etyki. 2)

Wolność woli. 3) Szczęście. 4) Obowiązek. 5) Sumienie. 6) Zagadnienie postępu moralnego.

W soboty, o godzinie 6-ej w., d. 2-go, 9-go, 16-go, 23-go, 30-go listopada i 7-go grudnia dr. fil. Florjan Znaniecki: „Z zakresu teorji nauk humanistycznych“. 1) Świat wartości, jako przedmiot nauk humanistycznych. 2) Przyczynowość w historji. 3) Definicja faktu historycznego. 4) Pojęcie prawa w badaniach humanistycznych. 5) Działalność, jako zasada historycznej syntezy. 6) Indywiduum i społeczeństwo historyczne.

W poniedziałki, o godzinie 6-ej w., d. 4-go 11-go, 18-go, 25-go listopada, 2-go i 9-go grudnia dr. fil. Feliks Kierski: „Z pogranicza logiki i teorji poznania“. 1) Psychologizm i antypsychologizm. 2) Sądy oczywiste. 3) Kryterja prawdy. 4) Sylogizm. 5) Indukcja i dedukcja. 6) Sądy analityczne i syntetyczne.

Za sześć (6) wykładów jednego docenta opłata wynosi rb. 2. Zapisy przyjmuje się w lokalu Tow. psychologicznego (ul. Piękna 44), codziennie pomiędzy godziną 5-tą a 7-mą wieczorem.

Sprawozdanie Towarzystwa oświaty „Wiedza“ w Łodzi za 4-ty rok istnienia (od d. 23-go listopada r. 1911-go do d. 1-go listopada r. 1912-go).

Towarzystwo urządza: odczyty dla dorosłych, pogadanki naukowe dla młodzieży, czytanki dla dzieci, niedzielne koncerty popularne, oraz posiada dwie tanie bibljoteki i czytelnię pism.

Odczytów dla dorosłych urządzono w ciągu roku 5, osób było 584, największa ilość słuchaczy na jednym odczycie 139, najmniejsza 62, przeciętna 117.

Urządzanie odczytów napotyka poważne trudności natury dwojakiej. Przedewszystkim, koszty każdego odczytu przy bardzo nizkiej opłacie za wejście są tak znaczne, iż w roku ubiegłym na wydatki tego rodzaju zabrakło środków, pochłanianych przez inne sekcje, będące w pełni rozwoju. Następnie, zatwierdzenie prelegientów i tematów przez władze gubernialne otrzymujemy dopiero po trzech lub czterech miesiącach; tymczasem zachodzą tak znaczne zmiany w stosunkach ogólnych, oraz w życiu prywatnym poszczególnych prelegientów, iż większa część uzyskanych pozwoleń staje się bezużyteczną. Obecnie, naprzykład, oczekujemy odpowiedzi na podanie o odczyty, wniesione do władz jeszcze 20 czerwca r. b.

Opracowano program 197-u *pogadanek naukowych* z różnych dziedzin wiedzy, oraz przygotowano materjał do 65-ciu *czytanek literackich* z celniejszych utworów poezji i prozy polskiej.

Na wygłoszenie tematów powyższych podano do zatwierdzenia władz 40-tu prelegientów.

Pogadanki naukowe dla młodzieży urządzane były stale w czwartki, niekiedy i w piątki, od godz. 4-ej do 5-ej po południu, w kinematografie „Odeon“. Program specjalny, sprowadzony z Warszawy, stanowiły widoki przyrody, podróże, etnografja, historja, obrazy treści fantastycznej, obyczajowej i humorystycznej. Opłatę za wejście pobierano od młodzieży po kop. 5.

Odbyło się 36 pogadanek, które miały 14,642 słuchaczy.

Pogadanki cieszyły się dużą frekwencją. Największa ilość osób na jednej pogadance wynosiła 793, najmniejsza 124, przeciętna cyfra 408.

Czytanki te przeznaczone dla najmłodszej dziatwy, wygłaszane były co niedziela, o godzinie 2 i pół po południu, w kilku naraz salach fabrycznych, położonych w rozmaitych dzielnicach miasta. Za wstęp płaciły dzieci po 2 kopiejki. Czytanki ilustrowano obrazami niknącemi.

Treść stanowiły baśnie, opowiadania, życiorysy, podróże i powiastki z życia zwierząt.

Wygłoszono czytanek 33, na których znajdowało się 6754-ro dziatwy, od 52 do 660 dzieci (przeciętnie po 205) na każdej czytance.

Z bibljoteki korzysta obecnie 1130 osób, w tej liczbie 115 dzieci.

Tomów wypożyczono w ciągu roku 35,024, t. j. przeciętnie po 107 książek dziennie.

Księgozbiór bibljoteki Bałuckiej składa się z 1262 tomów. Czytelników liczy 470-stu — osób dorosłych 361 i młodzieży 79.

W ciągu roku wypożyczono tomów 9520, czyli przeciętnie po 28 książek dziennie.

Czytelnię w ciągu 150-ciu dni, przeważnie letnich, odwiedziło osób 2174, czyli przeciętnie po 15 osób dziennie, a po przeniesieniu siedziby Towarzystwa do śródmieścia bywało w czytelni niekiedy do 40-stu osób.

S z k o ł a n a u k p e d a g o g i c z n y c h (I n s t y t u t J. J. R o u s s e a u) w Genewie.

Celem szkoły jest dostarczenie orjentacji osobom, poświęcającym się zawodowi pedagogicznemu w dziedzinie nauk, tyczących się wychowania. Szczególnie ma na oku zapoznanie z metodami naukowemi, które się mogą przyczynić do postępu psychologji dziecka i dydaktyki.

Nauczanie odbywa się przeważnie w formie konferencji seminaryjnych. Uczniowie pod kierunkiem profesorów oddają się pracom osobistym.

Główne gałęzie nauczania: psychologja, dydaktyka, wychowanie moralne, higjena szkolna, choroby dzieci, patologja i pedagogja dzieci niedorozwiniętych, historja i filozofja wychowania, antropologja szkolna, socjologja, rysunek w zastosowaniu do nauczania, kształcenie głosu i t. p.

Otwarcie kursów: 21 października 1912.

Co do warunków wstępu, zobaczyć program szczegółowy, wysyłany na żądanie. (Adres: 5, Place de la Taconnerie).

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów".

Cyprjan Norwid. **Pisma zebrane,** tom C, wydał Zenon Przesmycki. Nakład J. Mortkowicza, Warszawa-Kraków, 1911, str. 468.

Fryderyk Nietzsche. **Niewczesne rozważania** w przekładzie Leopolda Staffa. (Polskiej edycji dzieł Fr. Nietzschego w przekł. W. Berenta, K. Drzewieckiego, L. Staffa i St. Wyrzykowskiego tom XIII. Nakładem J. Mortkowicza. Warszawa-Kraków 1912. Str. 307. Cena rb. 2.

Andrzej Baumfeld. **Na górze przemienienia.** Warszawą 1913. Str. 65.

L. W. Szczerba. **Russkije głasnyje,** Petersburg, 1912, str. 155.

J. Baudouin de Courtenay. **Ob otnoszenii russkago pisma k russkomu jazyku.** Petersburg, wyd. „Obnowlenja szkoły", 1912, str. 132.

Guy de Maupassant. Wybór pism X. **Silna jak śmierć,** powieść. Gebethner i Wolff. Warszawa, 1912, str. 354. Cena 1 rb. 60 kop.

Dr. Władysław Spasowski. **Adam Mahrburg i jego poglądy na naukę i filozofję.** Warszawa G. i W. 1913, 8-ka, str. 184.

August Messer. **Wstęp do teorji poznania.** (Bibljoteka estetyczna. Serja nauk pomocniczych, tom I, red. Dr. Ada Werner-Silberstein) Warszawa, 1912, str. 214.

Woes. **Prawo.** Kraków, str. 29.

Dr. Stanisław Kot. **Stan badań nad reformacją polską i przedstawienie jej w wykładzie szkolnym.** Odbitka z „Muzeum". Lwów, 1912. str. 24.

Dr. Antoni Łomnicki. **Geometrja.** Podręcznik dla szkół średnich. Stopień wyższy. Trygonometrja. Geometrja analityczna Nakł Gubrynowicza i syna, 1912, str. 302. Cena egz. oprawnego 3 kor. 80 hal.

Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej za rok 1911. Kraków, 1912. Str. XVIII—174—111—LXXV.

Bolesław Leśmian. **Sad rozstajny.** Nakład J. Mortkowicza. Warszawa, 1912, str. 183.

T. Jaroszyński. **Za wieku starego.** Centnerszwer i S-ka. Warszawa, 1913. str. 223.

Zofja Rygier-Nałkowska. **Książę.** Powieść. Wydanie II-gie. Spółka nakładowa „Książka", Kraków, str. 246.

Wojciech Brzega. **Pasiady.** (Opowiadania z Podhala) Księgarnia literacka. Kraków, 1913, str. 94.

Stan. Sierosławski. **Noc ślubna.** Centnerszwer i Sp. Warszawa 1913, str. 147.

Jan Magiera. **Ćwiczenia piśmienne na stopniu średnim.** Nakładem księgarni literackiej Karola Kwaśniewskiego. Kraków, 19:2.

Plato Reussner. **Spis alfabetyczny nieprawidłowych słów francuskich.** W 10 formach czasowych. Warszawa, 1912.

Wydawnictwa „gwiazdkowe"

M. Arcta.

Teresa-Jadwiga. **Podarunek Wujaszka.** Powiastki oryginalne i naśladowane dla dzieci od lat 8—10, z 5 ryc. Wyd. II, w ozdobnej oprawie.

Walery Przyborowski. **Rok krwi i niedoli** (1812). Opowiadanie dziadunia, z rycinami B. Wisłockiego.

Edmund Jezierski. **Napoleon zdobywca świata.** Z licznemi rysunkami, w ozdobnej oprawie.

Zofja Bukowiecka. **Książka Zosi.** Opowiadania Babuni o ojczyźnie, z licznemi ilustracjami.

Artur Gruszecki. **W pruskiej służbie.** Powieść historyczna dla młodzieży z czasów Napoleona, z 6 rysunkami i okładką kolorową St. Bagieńskiego.

Jan Pochwalski. **Król.** Powieść z czasów Przemysława II, z 5 rysunkami i okładką Stanisława Bagieńskiego.

Artur Gruszecki. **Przygody chłopca w Brazylji.** Powieść dla młodzieży, z 6 rysunkami i okładką kolorową B. Wisłockiego.

Dr. C. Floericke. **Młodzi przyrodnicy.** Wycieczki zoologiczne, według oryginału napisała Marja Arct-Golczewska.

Książeczka I. W domu i ogrodzie, z 3 tablicami barwnemi i licznemi rycinami, w ozdobnej oprawie.

Książeczka II. W polu i na łące, z 3 tabl. barwnemi i licznemi rycinami, w ozdobnej oprawie.

Gustaw Le Rouge. **Niewidzialni.** Powieść fantastyczna, tłumaczyła z francuskiego K. W., z 9 rycinami. W ozdobnej oprawie.

Zofja Rudnicka. **Na łonie przyrody.** Pamiętnik wakacyjny, z licznemi rysunkami w oprawie.

Antoni Gawiński. **Lolek Grenadjer.** Czarodziejska historja dla chłopców (Wojny Napoleońskie). Ilustracje, ozdoby i okładka według rysunku autora. Z 11 kolorowemi rycinami i licznemi rys. w tekście.

Sven Hedin. **Od bieguna do bieguna.** Z Europy przez Azję, spolszczył G. Konopnicki, z 110 rysunkami w tekście. W ozdobnej oprawie.

Gustaw Le Rouge. **Więzień na Marsie.** Powieść fantastyczna, tłumaczyła z francuskiego K. W., z 7 rycinami.

Wydawnictwa „gwiazdkowe"

Gebethnera i Wolffa.

Bajki. Ze 4-ma kolorowemi i 12 jednobarwnemi ilustracjami Konstantego Gorskiego.

Walery Przyborowski. **Bóg mi powierzył honor Polaków.** Opowiadanie młodego Krakusa. Z 8 rysunkami St. Bagieńskiego.

Zofja Urbanowska. **Cudzoziemiec.** Opowiadanie, z 10 rysunkami.

Ewa Toporczykówna. **Dzieciarnia.** Powiastka dla małych dzieci, z 15 ilustracjami oraz inicjałami J. M. Bruiniera.

Stanisław Ostrowski. **Śladami legjonów,** z 10 rysunkami St. Bagieńskiego.

Jadwiga Warnkówna. **Władzio nad morzem.** Opowiadanie dla dzieci od lat ośmiu. Z 6-ciu rysunkami St. Stawiczewskiego.

C. Collodi. **Przygody Pajaca.** Powieść dla dzieci. Ttumaczenie z włoskiego, z licznemi ilustracjami w tekście.

Bronisława Włodkówna. **Julcia.** Powieść dla młodzieży, z 8-miu rysunkami Zygmunta Badowskiego.

William Shakespeare. **Dzieła dramatyczne,** tom V i VI, Gebethner i Wolff, 1913.

Chiakunin-izszu, antologja stu poetów japońskich, ułożył i wstępem opatrzył Remigjusz Kwiatkowski. Gebethner i Wolff, 1913, str. 108.

Marja Konopnicka. **Imagina.** Gebethner i Wolff, 1913, str. 236.

Stefan Gębarski. **W pruskich szponach.**

Marja Reutt. **Trzy miecze i inne cudowne baśnie różnych ludów.**

Sir Percy Fitzpatrick. **Dżok.** Przygody psa i jego pana w puszczy. Przełożył z 6-go wydania angielskiego Stefan Barszczewski.

Mossoczowa M. **Młodość poety.** Powieść historyczna dla dorastającej młodzieży, osnuta na tle życia Zygmunta Krasińskiego. Z kolorowym wizerunkiem poety. Gebethner i Wolff. Str. 234. Cena w kartonie rb. 1.20.

Duch puszczy, opowiadanie z borów amerykańskich, według dra Birda, opracował Wł. L. Anczyc. Wydanie szóste z 6 rycinami. Gebethner i Wolff. Str. 267. Cena w kartonie rb. 1.20, w ozd. opr. rb. 1.50.

Wojciech Kossak. **Wspomnienia.** Z 8 kolorowemi i 96 czarnemi ilustracjami w tekście samego autora. Nakład Gebethnera i Wolffa. Str. 336 dużej 8-ki, na papierze kredowym, w kolorowej okładce, cena rb. 10, w ozd. opr. rb. 12.

Wydawnictwa „gwiazdkowe“

J. Mortkowicza.

Candèze Ernest. **Przygody świerszcza.** Przekład Wandy Haberkantówny.

Leon Choromański. **Dziwne przygody.** Ilustracje Ostrowskiego.

Feliks Jabłczyński. **U stóp Partenonu.**

Janusz Korczak. **Sława,** opowieść.

Bolesław Leśmian. **Klechdy sezamowe.** Wydanie ozdobne z ilustr. E. Dulaca.

Szczęsny. **Kolorowe okienko.** Ilustracje Z. Eichlera.

Thackeray. **Pierścień i róża,** przekład Z. Rogoszówny.

O. Wilde. **Opowiadania.** Wyd. 2-gie.

Wydawnictwa „gwiazdkowe“, nadesłane przez księgarnię

Wendego i S-ki.

Marja Reutt. **O ptaszkach, kotkach i innych zwierzątkach** —powiastki dla dzieci od lat

5 do 9. Z rysunkami Kazimierza Młodzianowskiego.

Bracia Grimm. **Wybór bajek.** Opracowała z niemieckiego i ilustrowała Marja Artwińska, wydanie nowe, 8 tablic barwnych.

N. Wagner. **Koło życia, opowiadanie Kota Mruczały.** Dla młodzieży do lat czternastu. Z rosyjskiego przełożyła Wanda Dalecka.

Marja Markowska. **Najpiękniejsze baśnie,** dwanaście bajek z kolorowemi rycinami.

W niewoli czarownicy i inne cudowne baśnie różnych ludów. Zebrały: Marja Reutt, Antonina Morzkowska i Jadwiga Lewicka, z sześciu kolorowemi rycinami.

L. T. Meade. **W świecie dziewcząt.** Z 54 tysiąca oryginału angielskiego, przełożyła Eliza Warzycka.

C. E. Weigall. **Światło w mroku,** powieść dla dorastających panienek, przekład z angielskiego Marji Krzeczowskiej.

Karol Homalacs. **Bajka o kosturku, Asie i Burku.**

H. W. G. Hyrst. **Wśród dzikich zwierząt,** przygody myśliwych i podróżników, opracowała E, Lenartowska.

B. Biernacki. **Wódz legjonów,** powieść historyczna.

Kapitan Daurit. **Robinson na dnie morza.**

Edmund Jezierski. **W wąwozach Samosierry.** Opowieść historyczna z r. 1809.

J. Kruk. **Ludzie elektryczni** powieść fantastyczna.

Jan Fryderyk Herbart? **Pedagogika ogólna,** wywiedziona z celu wychowania, z niemieckiego przełożył Teodor Stera. Gebethner i Wolff, 1912. Str. 248.

Jan Baudouin de Courtenay. **Wychowanie współczesne jako stała przyczyna zdenerwowania.** Książnica „Ruchu", tom I, 1913, str. 62.

Wład. R. Kozłowski. **Gimnastyka domowa.** Nakładem „Ruchu", 1912, str. 193.

Kazimierz Laskowski, **Dziesięć sportów dla młodzieży.** Gebethner i Wolff, 1912. str. 224.

Redaktor i Wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.